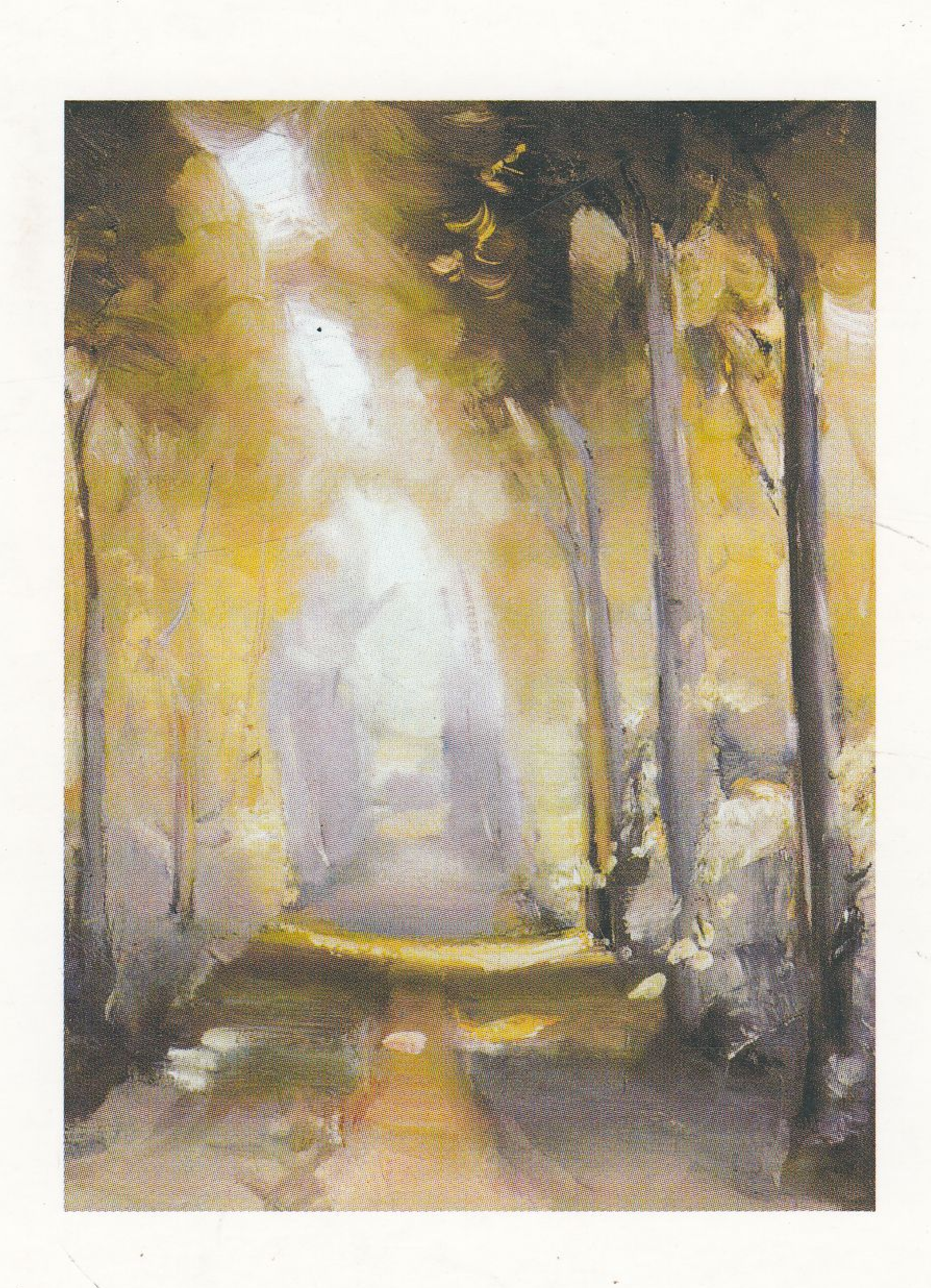
# اللغة العربيّة.. إلى أين

## مشكلة تعلّم أم مشكلة إيصال؟



منشورات
جامعة سيّدة اللويزة



لوحــة الغــلاف:

**الممرّ - عمر أنسي**

# اللغة العربيّة.. إلى أين
## مشكلة تعلّم أم مشكلة إيصال؟

**اللغة العربيّة.. إلى أين**
**مشكلة تعلّم أم مشكلة إيصال؟**

**حلقة دراسيّة**


تحرير جورج مغامس

منشورات جامعة سيِّدة اللويزة©
ص.ب.: ٧٢ زوق مكايل – لبنان
تلفون: ٠٩/٢١٨٩٥٠
فاكس: ٠٩/٢٢٤٨٠٣
http:/www.ndu.edu.lb

تنفيذ مطابع معوشي وزكريّا

الطَّبعة الأولى آذار ٢٠٠٣، بيروت، لبنان

القياس ٧×٢٤ سم

ISBN: 9953-418-48-9

# اللغة العربيّة.. إلى أين

## مشكلة تعلّم أم مشكلة إيصال؟

حلقة دراسيّة: تنظيم مكتب العلاقات العامّة
جامعة سيّدة اللويزة – زوق مصبح
١٥ آذار ٢٠٠٣

منشورات NDU PRESS
جامعة سيّدة اللويزة

# تمهيد

نسترجع بعض الذكريات، ونتساءل:

كنّا صغاراً، وكنّا نتسابق، في الكنيسة، إلى قراءة رسائل القدّيس بولس؛ وفي المسجد أو البيت، إلى تلاوة آيات من القرآن الكريم، وكان تنافسنا علىالجودة في اللفظ والصوت والإيقاع وتجنّب اللحن. لماذا اليوم يهرب أولادنا من أيّة قراءة صوتيّة، حتّى ولو كانت قراءة مقالة في جريدة؟

كنّا صغاراً، نتنافس، في مواضيع الإنشاء، لا سيّما في المناسبات الوطنيّة والدينيّة، فنكتب الخطب، ونوجّه الرسائل، ونقف فخورين، ونحن نخاطب الجمهور من الرفاق والمعلّمين والأهل... لماذا اليوم لا نسمع تلميذاً يلقي كلمة؛ وإن فعل، ففي معظم الأحيان، بطلب وأمر، وبتواطؤ مع المعلّم، وبتصحيح وتحريك قبل الظهور على المسرح؟

كنّا صغاراً، وكانت القروش نادرة في جيوبنا، وكنّا نتحسّر لاقتناء كتاب أو على الأقلّ لاستعارته وقراءته،كما نتشوّق لسماع محاضرة أو أمسية شعريّة. لماذا اليوم، لا نرى طالباً أو تلميذاً، إلاّ في حالات نادرة، يطالع كتاباً أو يقصد محاضرة أو يستمع إلى قصيدة شعريّة؟

كنّا صغاراً، وكنا نتطاحن، كرفاق، على حفظ أبيات الشعر وعلى استظهارها وإلقائها، وعلى المشاركة في «سوق عكاظ».. لماذا اليوم، ينهي الطالب دراسته الجامعيّة، وليس في الذاكرة بيت شعر واحد، أو نصّ نثريّ جميل؟

كنّا صغاراً، وكنّا، في زمن المراهقة، نسجّل، لذواتنا، أسرارنا الوجدانيّة، ونبدع في مخاطبة الحبيبة الصغيرة، ونجد راحة ونشوة في التعبير عن مشاعرنا وانفعالاتنا. لماذا

اليوم، يُكتفى بكلام خلويّ أو برسالة «هاتفيّة»، وكأنّ الكتابة أصبحت «دَقّة» قديمة- على حدّ أشقّائنا المصريين- لا تستخدم إلاّ في حالات نادرة وطارئة؟

كنّا صغاراً، وكنّا نستمع إلى المسؤولين، يتناظرون، في الإذاعات والتلفزيون، ببلاغة عربيّة مميّزة. لماذا اليوم، يطلّ الكثير من المسؤولين، على أجهزة التلفزيون، ليثيروا ابتسامات السخرية، وهم يتحدّثون بلغة هجينة مكسّرة، عوض نظرات الاعجاب والتقدير؟

ذكريات وأسئلة كثيرة...

انطلاقاً من هذا الواقع كانت الحلقة البحثيّة التي عقدتها جامعة سيّدة اللويزة، يوم ١٥/٣/٢٠٠٣، بالتعاون مع رابطة خرّيجيّ معهد الرسل - جونيه، وأصدقاء المدرسة الرسميّة، بهدف إحداث صدمة إيجابيّة حول هذا الموضوع، وذلك من خلال العنوان الآتي:

**اللغة العربيّة.. إلى أين؟**

وقد استطرد البعض إلى القول:

العرب... إلى أين؟

أو

الدول العربيّة... إلى أين؟

إنّها أسئلة موجعة، ولكنّها تدقّ الشرايين والعقل... فهل نجد جواباً؟

حسبنا أنّنا طرحنا الموضوع. وسنلاحقه، لعلّنا، بالعلم والمنطق والبحث، نصل إلى حلول لتحديث هذه اللغّة، والنهوض بها، لغة الناس والحياة والقرن الواحد والعشرين.

**مدير عامّ العلاقات العامّة**
**في جامعة سيّدة اللويزة**
**سهيل مطر**

## برنامج الحلقة الدراسيّة

# اللغة العربيّة.. إلى أين
# مشكلة تعلّم أم مشكلة إيصال؟

## الافتتـاح

كلمة رئيس جامعة سيّدة اللويزة **الأب بطرس طربيه**

كلمة رئيس معهد الرسل **الأب مالك بو طانوس**

كلمة المؤتمر أ. **جان كميد**

كلمة أصدقاء المدرسة الرسميّة **الوزير جورج افرام**

## المحور الأوّل

**الموضوع:** **العربيّة وتحدّيات العصر**

الرئيس: **النائبة بهيّة الحريري**

المحاضرون:

**د. أمين ألبرت الريحاني** اللغات الأجنبيّة

**د. إلهام كلاّب البساط** التكنولوجيا الحديثة

**د. غالب غانم** اللغات العاميّة

## المحور الثّاني

**الموضوع:** **صعوبات تعلّم العربيّة**

الرئيس: **د. ليلى مليحة فيّاض**

المحاضرون:

**أ. كمال الشرتوني** اختبارات وتجارب

**أ. الياس الحدّاد** الوسائل التربويّة

**د. صادق مكّي** القواعد: تأليفاً وتدريسا

## المحور الثّالث

**الموضوع:** **سبل تطوير العربيّة وتحديثها وإيصالها**

الرئيس: **د. ساميه جابر**

المحاضرون:

**الوزير السابق جورج سكاف** لغة الإعلام

**د. منصور عيد** بين الفصحى والعاميّة

**د. فوزي عطوي** تحديث التراث

# الافـتـتــاح

كلمة رئيس جامعة سيّدة اللويزة **الأب بطرس طربيه**

كلمة رئيس معهد الرسل **الأب مالك بو طانوس**

كلمة المؤتمر **أ. جان كميد**

كلمة أصدقاء المدرسة الرسميّة **الوزير جورج افرام**


NDU
جامعة سيدة اللويزة

**الأب بطرس طربيه**

رئيس جامعة سيّدة اللويزة

أيّها الأصدقاء

أرحّب بكم جميعاً، وأخصّ معالي الوزير جورج افرام، ممثّلاً فخامة الرئيس العماد إميل لحّود، بتحيّة تقدير على دعمه المستمرّ، بما يمثّل وبمن يمثّل، لهذه الجامعة الفخورة بأصدقائها وأسرتها.

أمّا بعد:

اللغة العربيّة... إلى أين؟

لماذا هذا السؤال؟

لماذا نحن معنيّون به؟

لماذا تلتقي جامعة سيّدة اللويزة، الجامعة ذات المنهجيّة الأميركيّة، مع معهد الرسل وخرّيجيه في جونيه، ومع أصدقاء المدرسة الرسميّة، في بحث هذا الموضوع؟

أجيب بكلّ صراحة ومسؤوليّة:

١- لأنّنا نعاني، في جامعتنا، كما في الجامعات الأخرى، كما في المدارس، من مشكلة الضعف الهائل في مستوى دراسة اللغة العربيّة. في المدرسة، يتعلّم التلميذ، خمس عشرة سنة، ثمّ ينتقل إلى الجامعة، فيدرس على الأقلّ، أربع سنوات، ثمّ يتخرّج، وهو غير قادر على كتابة تقرير أو رسالة، أو قراءة مقال أو خطاب، من دون تلعثم ولحن وأخطاء نحويّة وإملائيّة وتعبيريّة متعدّدة.

٢- لأنّنا، من خلال خبرتنا وتواصلنا، مع الجامعات العربيّة، في البلدان الشقيقة، نكتشف المشكلة نفسها: فالطلاّب يعانون الضعف الواضح في القراءة والكتابة.

٣- لأنّنا، وكما نقل إلينا، فإنّ الامتحانات التي يتقدّم إليها الطلاّب المتخرّجون من الجامعات، لكي يلتحقوا بالسلك الاداريّ أو القضائيّ أو الديبلوماسيّ، مهازل تضحك بقدر ما تبكي، رغم أنّ هؤلاء، في معظمهم، من خرّيجي كليّات الحقوق والآداب وإدارة الأعمال والإعلام...

٤- لأنّنا، نحن الرهبان، الذين تربّينا في كنف الأديار، في هذه الجبال، حريصون جدّاً على لغة نعتبر أنّنا ساهمنا في نهضتها وتطوّرها وانتزاعها من براثن الانقراض والتتريك.

كان، بإمكاننا، أيّها الأصدقاء، أن ندفن رؤوسنا في الرمال، ونسكت عن إثارة هذا الموضوع، أو أن نضع اللوم ونوجّه الاتهام لهذا أو ذاك: لوزارة التربية، للمناهج، للكتب، للمعلمين، للأهل، للتلفزيون والكمبيوتر والانترنت... إلاّ أنّنا آثرنا الغوص في هذا الموضوع والبحث فيه، بعلم وخبرة وتحليل هادئ، لعلّنا نصل إلى تحديد الداء وسبل المعالجة.

همّنا الأساسيّ هو المحافظة على اللغة العربيّة واستنهاضها وتمكين تلامذتنا من تعلّمها، بمحبّة وإقبال. كيف نحقّق هذا الهدف؟ هذا ما ننتظره من هذه الحلقة الدراسيّة، التي تجمع باحثين ومعلّمين ومتخصّصين في موضوع اللغة العربيّة.

لهذا، أتقدّم منكم جميعاً بالشكر، وأحيي جهود معهد الرسل بشخص رئيسه الأب مالك بو طانوس ورابطة خرّيجيه وأصدقاء المدرسة الرسميّة بشخص رئيسهم معالي الأستاذ جورج افرام، المزمن في دعوته لتطوير اللغة العربيّة.

كما، لا بدّ لي من تحيّة صادقة أوجّهها إلى منظّمي هذا اللقاء الأساتذة: جان كميد، هنري زغيب، سهيل مطر؛ فهم، دائماً، في الخفاء وفي العلن، ينافسوننا ترهّباً في خدمة اللغة العربيّة والإبداع فيها.

أيّها الأصدقاء

كلمة أخيرة: رسالة لبنان هي رسالة حضاريّة. واللغة هي إحدى ركائز هذه الحضارة. حذار من أن نضيع ونضيّع اللغة والرسالة معاً.

**الأب مالك أبو طانوس**

رئيس معهد الرسل - جونيه

يطيب لي، في ساعات الشرود والتأمّل، أن أنقّل خيالي في بعض الجوانب من هذه البقعة الجغرافيّة الرائعة الجمال، لأرى ما ابتدعته يد الخالق ويد الإنسان.

على مقربة من هذا الصرح العريق، امتدّت مدارج السفح مزهوّة بتألّق اللوز، وخضرة الشربين، وحمرة قرميد السطوح، وإلى اليمين تهدر أمواج الأزرق الفيروزيّ لتذكّر أبناء العالم بما قدّمت من حضارات. وعلى قمم التلال المجاورة، نرى المدارس المنثورة كالياسمين لتنشر العلم والثقافة والإيمان، والأديرة التي أقبل عليها رهبان أشدّاء نذروا النفس للربّ، والنتاج لضميرهم فحوّلوا موات التربة إلى حدائق غنّاء وحقول خصبة.

من هذه المدارس والأديرة والجامعات، جامعة سيّدة اللويزة، التي شرّفتنا بتعاونها مع رابطة خرّيجي معهد الرسل–جونيه وأصدقاء المدرسة الرسميّة، بالدعوة إلى المشاركة في هذه الحلقة الدراسيّة تحت عنوان: اللغة العربيّة... إلى أين – مشكلة تعلّم أم مشكلة إيصال؟

إنّني فخور بأن أكون أحد مفتتحي الكلام في هذه المناسبة، نظراً لدقّة الموضوع اللغويّ وأهميّته، وللصداقة الأخويّة التي تربطني بهذه الجامعة ورئيسها الأب بطرس طربيه المحترم، له كلّ المودّة والاحترام والشكر.

١ – **اللغة هي الإنسان**. وحقّاً ما يميّز الإنسان عن سائر المخلوقات هو اللغة. إذا أزلنا اللغة من الإنسان، أصبح حيواناً. الإنسان بلغته.

يتجادل الفلاسفة في العالم منذ زمان بعيد وحتى اليوم، إذا كانت اللغة من العناصر التي تكوّن الهويّة أم لا، وهل عليها فقط تؤسّس الهويّة. يرى البعض في اللغة عنصراً أساسيّاً في تكوين الهويّة، ويعتبرون أنّها تحمل معها الحضارة (Le langage véhicule une civilisation).

والبعض الآخر يرى في اللغة فقط وسيلة "moyen" تواصل في بقعة جغرافيّة معيّنة. الهويّة ليست فقط اللغة. لكنّ اللغة، ولا شكّ، هي أكثر من وسيلة تواصل لشعب؛ إنّها عنصر إبداع وخلق.

٢- يقول بوفون Buffon: «Le style c'est l'homme» **«الانشاء هو الرجل»**. الإنسان في طريقة تعبيره، في أدبه. فالأدب في العصر الجاهليّ تختلف لغته وصوره مع امرئ القيس وطرفة بن العبد وزهير بن أبي سلمى وعنترة... عن لغة وصُوَر الإمام علي بن أبي طالب، وكعب بن الأشرف، وحسّان بن ثابت الأنصاريّ والنابغة الجعديّ وغيرهم من شعراء صدر الإسلام، كما تختلف عن لغة وصُوَر الأخطل والفرزدق وجرير في العصر الأمويّ، وابن الرومي والمتنبّي والبحتري والنواسي والجاحظ وابن المقفع في العصور العباسيّة، وتختلف أيضاً عن لغة أدبائنا وشعرائنا في العصر الحديث كالياس أبي شبكة وجبران ونعيمة والريحاني وصلاح لبكي وسعيد عقل و... اللغة إذاً كالكائن الحيّ تنمو وتتطوّر بتطوّر المجتمعات ورقيّها، لأنّها خاضعة لسنّة النشوء والتطوّر ولنواميس التجدّد. لكنْ، هل يمكن الاستنتاج والقول: الإنسان هو لغته؟ أو: اللغة هي الهويّة!؟ ما أبشع إذاً الهويّات المتقاتلة "identités meurtrières"! (لنستعمل تعبير أمين معلوف) وما أسخف الحرب والجدال من أجل اللغات!

٣- **اللغة أمّ**. هذا قول مأثور آخر.

ماذا في استطاعة اللغة أن تلد؟ هل تلد أبعد من التعابير... ربّما نعم، الآداب والجمال... لكنّ اللغة أيضاً مصدر اشكالات، (Le langage est source de malentendus) يقول: Antoine de St-Exupéry.

اللغة شعارات! اللغة سياسة! ما أقوى الشعارات، وكم لها من الوقع النفسيّ والاجتماعيّ على الانسان. لكن، ما أقساها أيضاً. لأنّه بقوّة الكلمة أحياناً ينشأ صراعٌ ويُسوّق شرّ ويخرب وطن.

٤- **اللغة ثورة الفكر!** إنّ الثورة تولد من رحم الحزن، ودم القلب وجرحه خمرة الأقلام. يقول Albert Camus. «كلّ انسان يشبه ألمه». واللغة أيضاً تشبه آلام شعبها وفكرهم. فلتلد اللغة الثورة الفكريّة...

٥- أمّا **أبشع ما يقال** في اللغة فأنّها هذيان! كلام على اليمين وعلى الشمال، كلام في الطالع وفي النازل، كلام في ضياع، لا معنى للكلام.

٦- اضطرّني العرب أن أكره لغتهم، فما استطعت... لأنّي لا أرى أنّ الصلة بين اللغة العربيّة والنفط مطلقة، ولا بينها والإسلام حتميّة. فلماذا يحصرها البعض خطأً في دين معيّن!
**اللغة العربيّة أيضاً تراث مسيحيّ** قديم قبل الإسلام. تقوم أيضاً عروبة مع المسيحيّة، واللغة العربيّة غنى أدبيّ أعرق من النفط؛ النصرانيّة العربيّة والمعرّبة هويّة قديمة... لماذا لا يريد البعض الاعتراف بذلك؟
ليست اللغة العربيّة فقط الخيل والليل والبيداء، والحارث بنَ حِلِّزة ولبيد والخنساء؟؟ ليست اللغة العربيّة «جاهليّة» العصور وحسب، بل هي في صور وجبيل وبيروت، هي في نهضة جرمانوس فرحات ونقولا الصايغ وعبد الله زاخر وغيرهم. (واليوم أقول) هي في جونيه وشارع الكسليك والأشرفيّة وNDU وUSJ وChampville وApôtres والجمهور وسيّدة اللويزة... في المدارس والجامعات الكاثوليكيّة (ولا نستطيع أن نحصي من برعوا في هذه المؤسّسات بهذه اللغة!)

٧- يقول الفيلسوف الفرنسيّ Paul Ricoeur: "Le langage ne capture que l'ecume de la vie" «اللغة لا تلتقط إلاّ رغوة الحياة».
**للّغة العربيّة دور كبير في عالم اليوم**، ولو أنّ العالم الغربيّ بتطوّره العلميّ والتقنيّ يغزو بلغاته الأعجميّة. إنّها لغة تَخاطُب وتجذير للأجيال في هويّتها وذاتها وشرقيّتها.

٨- إذا استمرّ الوضع الشرقيّ على ما هو عليه اليوم، فستصبح اللغة العربيّة، ليس فقط تجاذبات، بل - للأسف - **«كلمات متقاطعة»**.
يقول كمال الحاج: «دلّت الأبحاث الفلسفيّة على أنّ المرحلة الاجتماعيّة هي آخر المراحل التي يتطوّر نحوها الإنسان، ولا يمكن أن تقوم حياة اجتماعيّة بدون لغة، يحصل عن طريقها التفاهم المتبادل بين أفراد المجتمع». ما أبشع اللغة أن تكون «كلمات» وليس إلاّ - فلا تقلب تاريخاً ولا تملأ حتى قاموساً.
وما أبشعها أكثر إذا كانت تقاطعات وتراشقات و...

يجب أن يكون الإنسان مقياساً لكلّ شيء، إذ كلّما حصّل المرء لغة جديدة كلّما ارتقى في سلّم الوجود، فيصقل شخصيّته وينمّي ذوقه ويكسر الحواجز بينه وبين المدنيّات والحضارات الأخرى. «إنّ الكلمات هي كائنات حيّة، يقول الشاعر الفرنسيّ V. Hugo:

لذلك، رجاءً... فلنعمل لنخرج هذه اللغة من متحف الجاهليّة... ولنضع فيها الحياة اليوم.

رجاءً... فلنعمل لنحرّر هذه اللغة من سجن المصالح السياسيّة والطائفيّة لتكون لغة للعِلم والأدب والحضارة.

رجاءً... فلنعمل لنبعد هذه اللغة عن جهل وغباوة العصبيّة لتكون لغة للجميع.

## أ. جان كميد

على أيدينا استفاقت وانتعشت بعد سُبات، فلن نَدعها على أيدينا تموت.

في التأريخ لهذه اللغة، العربيّة، لا تعدو العناوين بدايةً بدويّة، جاهليّة، في الشعر.. كأنّه زجل تلك الأيّام، فعصوراً ذهبيّة، أمويّة وعباسيّة، عقبتها ظلمة وهمود استمرّا أجيالاً نكاد لا نلمح فيها لمعةً أو بصيصاً من ضوء، إلى أن كانت نهضة وانبعاث، شعراً وأدباً وصحافةً في لبنان ومصر والمهاجر؛ وكلّ الرواد، في هذه الصحوة المباركة، لبنانيّون.

لقد طالما كان لنا اليازجيّون، والشرتونيّون، والبساتنة والمعالفة مجلى زهوٍ وفخار، فلماذا نفرّط بأمجاد أورثَنا إيّاها السلف، الذي خدم هذه اللغة حتّى أعاد لها عزّها الذي افتقدته زمناً، وآلت إلينا بعده أمانةً وضعها في أعناقنا، فغدونا موكلين بها، وناهضين بتبعتها، في مسؤوليّة ملقاة على عاتقنا لا نستطيع عنها استنكافاً، وإلاّ هدرنا جهد المبدعين ممّن أعلوا رايتها وقد نبتوا كلّهم تحت ظلال راية الأرز.

هذه اللغة، التي لجأت إلى حمى الأديار عندما هُدّدت من مستعمر أراد تغليب لغته عليها، فوجدت في هذا الحمى رعايةً ولا رعاية الأمّ لوليدها، هذه اللغة.. لا يُفرَض بنا أن نتنكّر نحن لها اليوم، تفضيلاً للسانٍ غريب، أو للهجات لم ترتقِ بعدُ إلى المستوى الأكاديميّ للحلول محلّ لغةٍ صقلتها الأجيال وهذّبها العلماء، أو انصرافاً عنها إلى علوم حديثة نظّنها عاصية على أن تُستوعب فيها، فنخسر، إذ نخسرها، مذخور ما أودع اللبنانيّون من نتاج قرائحهم فيها، نخسر تراثنا الحديث كلّه الذي نباهي به أشقّاءنا في هذه اللغة لا بل العالم أجمع.

إنّ أوّل ما ينبغي علينا ادراكه وجوب تحييد هذه اللغة عن النزعات السياسيّة، والنظريّات الوطنيّة والقوميّة. فهي، كلغة نهائيّة ووحيدة للبنان، رسميّاً وفعليّاً، من المسلّمات إلى أن

تتوافر للغة الشعب مقوّمات اللغة بالمعنى العلميّ لذلك، وهو ما لن يكون، في سُنَّة التطوّر، ثمرة الغد القريب.

وفي وعيهما لهذه الحقائق تنادت المؤسّستان الداعيتان إلى هذا المؤتمر، جامعة سيّدة اللويزة ورابطة خرّيجي معهد الرسل، إلى عقد حلقات دراسة وبحث في التحدّيات التي تواجه هذه اللغة وتجعلها تحارب، لبقائها، على عدّة جبهات، تمهيداً لمعالجة المعضلة معالجةً عمليّة تسلّم معها لغتنا من الاندثار، وتكون، في الوقت نفسه، أسهل منالاً بالنسبة لأبناء الجيل الجديد، الذين فرض عليهم عصر السرعة ضرورة اتقانها من أيسر الطرق دون أن يواجهوا بصعوبات تحول ما بينهم وبينها، وهي صعوبات لم يكن يقف عندها سابقوهم ممّن كان الوقت أمامهم متّسعاً للدراسة الهادئة المتأنّية.

فعسى هذا المؤتمر يسير بنا شوطاً إلى ما نتوخّاه. وحسبنا أنّنا طرحنا المشكلة، وحاولنا الاتيان لها بحلول.

## أ. جورج افرام

وزير الصناعة اللبنانيّة

أيّها السيّدات والسادة،

يطيب لي أن أنقل إليكم تحيّة فخامة رئيس الجمهوريّة العماد إميل لحّود، الذي شرّفني بتمثيله في اللقاء الذي يضمّ خيرةً من أهل العلم، معلّمين وباحثين، حولَ موضوع يتّسم بأهميّة وطنيّة كبيرة عند هذا المفصل الحاسم من تاريخ لبنان والمنطقة العربيّة.

«اللغة العربيّة... إلى أين؟» سؤال يحمل الكثير من المضامين، ويضيء على الكثير من الأبعاد في بلد كانت اللغة العربيّة فيه خياراً حضاريّاً أيضاً، وأداة اتصال وإبداع منذ قرون، بحيث تبلورت بفضلها شخصيّة بنيه، وتوضّحت ثقافتهم الميثاقيّة التفاعليّة المجسّدة لإرادة عيشهم المشترك، هذه الثقافة التي غدت اليوم مرجعاً يمكن أن يعود إليه العرب كما المهتمّون باللغات الحيّة، لدراسة مدى قدرة شعب من الشعوب، حين تتوافر له العزيمة الصادقة والقدرات الخلاّقة، على جعل لغته مقلعاً للكلمة، ومورداً غنيّاً للفكر والتعبير.

أيّها السيّدات والسادة،

من مدرسة تحت السنديانة إلى صروح التربية التي توزّعت في أرجاء لبنان كلّها، بدءاً من عين ورقة وأديار لبنان ومدارسها الأخرى، وما كان لرهبانها من دور في إبداع الحرف العربيّ وطباعته، قامت نهضة اللغة العربيّة في الروح أوّلاً، ثمّ في العلوم والآداب والصحافة، تأليفاً وترجمة، فألهبت المنابر، وأيقظت المشاعر، ونمّت الطموح إلى الحريّة والاستقلال في لبنان والبلدان العربيّة وديار الإنتشار، وكان لها فعل السحر الذي تتميّز به اللغة التي تملك عبقريّتها الخاصّة المتوهّجة بأقلام أبنائها وعلى ألسنتهم.

وإنّ لنا من البساتنة واليازجيين والمعالفة وجبران ونعيمة والريحاني ومي زيادة وآل تقلا وصرّوف ونمر وزيدان وسواهم كثيرون، منارات كبرى، حقٌّ لنا الاعتزاز بما أنجزت وأورثت في دنيا الكلمة، ممّا لا يزال حتّى اليوم غنًى للإنسان اللبنانيّ والعربيّ جيلاً بعد جيل.

أيّها السيّدات والسادة،

اللغة العربيّة أمام تحدّيات تعليميّة وحضاريّة اليوم، تملي علينا تطوير برامج تدريسها وتقريبها إلى قلوب ناشئتنا، وعصرنتها لتغدو قابلة للتعبير عن العلوم والتكنولوجيا الحديثة. ولا أظنّكم التقيتم في هذه الحلقة الدراسيّة إلاّ للتشخيص واقتراح الحلول المناسبة للمعالجة.

فالهمّ التربويّ والمشاعر الإنسانيّة والوطنيّة، تفرض علينا التمسّك بلغتنا وتجديدها بإيجاد آليّات تربويّة لتعلّمها، ترفع التحدّيات التي تتهدّدها في عالم يشهد تحوّلات متواصلة في علوم الإنسان المختلفة.

أيّها السيّدات والسادة،

من الصناعة آتٍ لأتحدّث في التربية، ولكنّ التربية صناعة أيضاً. وكما نحاول على رغم الظروف القاسية، أن نطوّر الصناعة في لبنان ونحدّثها وننوّعها لنجعلها ركيزة أساسيّة في الاقتصاد اللبنانيّ، آمل بأن نعمل على تصنيع الآليّات التربويّة، بحيث نوثّق علاقة أولادنا باللغة العربيّة، فيحبّونها، ويقبلون عليها تعلّماً واستزادة، قراءة وكتابة، وسيلة تعامل وحوار وإبداع، فنستعيد زمن العكاظات والنتاجات العلميّة وإنجازاتها الزاهرة في الحضارة العربيّة.

إنّ لبنان المدرسة والجامعة أمانة كبرى وعنوان مشرق لهويّتنا ودورنا ورسالتنا. والدولة على وعي لواجبها في رفع مستوى المدرسة الرسميّة وتطوير الجامعة اللبنانيّة. وهي تعطي الأهميّة للتعليم الخاصّ وتشجّعه، وتعمل على توفير المناخات المطلوبة لتناميه. فالهمّ التربويّ واحد، وهو تأمين المستقبل اللائق لأجيالنا الصاعدة.

إنّ لبنان المنفتح على الحضارات والثقافات العالميّة من منابعها اللغويّة مطلوب بقاؤه أكثر من أيّ وقت. فلطالما كان بذلك صلة الوصل المرتجاة بين عالمه العربيّ والعالم.

لكنّ لبنان اللسان العربيّ، واللغة العربيّة، والثقافة العربيّة التزام حياتيّ، على اللبنانيين أن يظلّوا خليقين به، وفي طليعة العاملين لاستمراره ونموّه وترقّيه.

إنّني أشكر جامعة سيّدة اللويزة ورابطة خرّيجي معهد الرسل وأصدقاء المدرسة الرسميّة الذين تعاونوا على تنظيم هذا اللقاء. وأتمنّى لكم التوفيق في حلقتكم الدراسيّة هذه، وفي وضع أسس كفيلة بتوسيع رقعة التواصل اللبنانيّ في هذا الموضوع الوطنيّ البالغ الأهميّة.

من الأصالة اللبنانيّة علينا أن ننطلق في دراسة اللغة العربيّة. وآمل بوصولكم إلى مقرّرات وتوصيات تشكّل قاعدة لاستعادة دورنا في تطوير هذه اللغة وتقدّمها، وبذلك يبقى للبنان دوره الرسوليّ الفاعل في الثقافة والحضارة.

# المحور الأوّل

| | |
|---|---|
| **الموضوع:** | **العربيّة وتحدّيات العصر** |
| الرئيس: | **النائبة بهيّة الحريري** |
| المحاضرون: | |
| **د. أمين ألبرت الريحاني** | اللغات الأجنبيّة |
| **د. إلهام كلاّب البساط** | التكنولوجيا الحديثة |
| **د. غالب غانم** | اللغات العاميّة |


NDU
جامعة سيدة اللويزة

## السيّدة بهيّة الحريري

رئيسة لجنة التربية النيابيّة

أيّها الحضور الكريم

اللغة العربيّة... إلى أين؟ والعربيّة وتحدّيات العصر.. وكأنّي باللغة جسماً منفصلاً عن المجتمع وتكوّناته وتداعياته وتطوّره.. وإنّني، وإن كنت أعتقد بأنّ اللغة العربيّة دون لغات العالم أجمع حيّةٌ وباقية.. فلأنّ مرتبط بما لها من قداسة ومكانة وقدرة على التعبير والإبداع.. وما لها من غنىً في المعاني والمرادفات ممّا يجعلها نموذجاً للّغات الكثيفة التعبير وصاحبة الدلالة على اهتمام شعوبها بها وتفنيد قواعدها ومفاعيلها حتى يكاد أن يكون لكلّ نَفَس قاعدة.. ولكلّ تعبير خصائصه.. ممّا يدلّ على التاريخ العريق والحضاريّ للّغة العربيّة. ولهذا، فإنّني أرى بأنّ السؤال الأساس الآن هو: العرب إلى أين؟ وليس اللغة العربيّة، إلى أين؟ والعرب وتحدّيات العصر.. وليس العربيّة. لأنّنا إذا أردنا أن ننطلق من الخصوصيّة العربيّة في ظلّ عالم متحوّل وواسعٍ متّصلٍ ومتفاعل، فإنّنا، لا شكّ، لا بدّ لنا من أن نسأل عن وجودنا كبشرٍ لهم تاريخهم وثقافتهم، عن موقعهم من العالم وثقافاته وتحدّياته.. وآن لنا أن نقلع عن اتّهام اللغة لصعوبتها وعدم قدرتنا على فهمها أو إجادتها، والذّهاب حتّى إلى اعتبارها لغة غير مرتبطة بحياتنا وحديثنا الدائم عن تداخل اللّهجات المحكيّة بلغات أخرى ممّا يجعل هذا المحكيّ العربيّ غير عربيّ..

أيّها الحضور الكريم..

لم أتحدّث عن عدم جدوى الانسلاخ عن الهويّة.. ولن أتحدّث عن عدم قبول الآخر لنا مهما تخلّينا عن خصائصنا.. والأشهر الماضية كانت مليئة بالشواهد، لأنّ العالم لا يُميِّز إلاّ على أساس الشعوب والثقافات. وإنّ بدعة الذوبان بالآخر والانصهار به كفيلة بنسيان من نحن ومن نكون؛ فكلّ ذلك الآن هو باطل. والجواب هو: نحن عربٌ منفتحون على العالم وثقافاته وعلومه وتقنياته.. ونحن عربٌ متمسّكون بتاريخنا وثقافتنا ولغتنا وقيمنا..

ونحن عربٌ نريد لهذا العالم أن ينعم بالأمن والاستقرار والسلام.. ونحن متمسّكون بحقّنا وحقّ شعوبنا بأرضها وبسلامها واستقرارها. ذلك هو التحدّي. وذلك هو السؤال عن المصير.

وأتمنّى أن تجد هذه الأسئلة الإجابات عليها من هنا.. من جامعة سيّدة اللويزة.. هذا الصرح التربويّ الثقافيّ العريق.. وبالتعاون مع رابطة خرّيجي معهد الرسل وأصدقاء المدرسة الرسميّة والسادة المتحدّثين وكلّ من هو معنيّ بنهضتنا واستقرارنا وبناء مستقبلنا أفراداً ومؤسّسات ودولاً..

أتمنّى أن تنطلق من هنا مجدّداً روح النهضة الحديثة التي كان للبنان واللبنانيين مكان الريادة فيها فكراً ولغةً وانتماء..

**د. أمين ألبرت الريحاني**

# اللغة العربيّة أمام تحدّيات اللغات الأوروبيّة

جاء على لسان غوته أنّ اللغةَ تصنعُ الناس أكثرَ ممّا يصنعُ الناسُ اللغة.(١) من دلالات هذا القول التأكيدُ علىالقدرة اللغويّة الفاعلة وطاقاتِها الخلاّقة في التعبير عن حقيقة وجود الكائن الانسانيّ على اختلاف مستويات هذا الوجود. كيف يمكنُ للّغة أن تصنعَ الإنسان؟ نحن نفهم أنّ اللغةَ تولَدُ على ألسنة الناس، وعلى أقلام النُخبة بينهم. فما معنى أن تقومَ اللغةُ بمهمّة صُنعِ الإنسان؟ كيف تقومُ اللغةُ بتكوين الإنسان، أي بإعادة ولادتِه؟ هنا نبادر إلى القول بأهميّةِ ولادةِ الإنسان مرّتين: الأولى جسديّة، والثانية لغويّة. وكما أنّ أساريرَ الوجه ومعالمَه لا تتكرّرُ مرّتين بين ملايين البشر، كذلك فإنّ أشكالَ اللغة ومزاياها وخصائصَها لا تتكرّرُ مرّتين. فلكلّ إنسانٍ وجهُهُ وبصمَاتُهُ ولغتُه. ولكلّ فردٍ خصائصه وخصوصيّاتُه اللغويّة. هنا لا أتحدّث عن القواعد اللغويّة، ولا عن البلاغة والبيان. فهذه جميعاً تدخلُ في التركيب اللغويّ العامّ، وفي الإطار الشامل لبناء اللغةِ وأصولِها. ما أقصدُه هو العلاقة الحميمة أو اللُحمة الخاصّة بين الإنسان ولغته، أي بينَه وبين لسانِه وقلمِه. وكما أنّ الناس يتوزّعون إلى مجموعاتٍ من المِهَن المختلفة والممارسات، كذلك فإنّ اللغةَ بدورها تتوزّعُ إلى لغات متعدّدة وفق تلك المهنِ والممارسات. فثمّة لغةٌ طبيّة، ولغةٌ هندسيّة، ولغةٌ حقوقيّة، ولغة أدبيّة، وأخرى سياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة وفلسفيّة. كذلك نجدُ أنفسنا أمام لغة الايمان، ولغةِ العلم، ولغةِ العقل، ولغةِ القلب، ولغةِ الجنس، ولغةِ الدبلوماسيّة، ولغةِ التجارة. وضمن كلّ لغةٍ من هذه اللغات تجدُ الأفرادَ يتّشجون بوشاحٍ لغويٍّ فرديّ خاصّ يُفصَّل على قياس كلٍّ منهم فيميّزُها عن لغة الآخرين. هكذا يتكوّن الأفراد بتكوّنِ لغةِ كلِّ فردٍ منهم. أو تُسهمُ اللغةُ بتكوينِ الناس كما يُسهمُ الناسُ بتكوين اللغة. وكما أنّ شبكةَ العلاقاتِ الإنسانيّة تختلف طولاً وعرضاً في سُلّم

---

(١) النهار، الأحد ٢ آذار ٢٠٠٣، ص١٣، عابرات، العمود الأوّل.

الطبقات الفكريّة والاجتماعيّة، كذلك تنشأ شبكةٌ من العلاقات اللغويّة، أفقيّاً وعموديًّا، مع سائر اللغات الثقافيّة والبنيويّة ضمن لغةِ الأبجديّة الواحدة، ومع لغةٍ أخرى لأبجديّة ثانية وثالثة، وبالتالي تتعاظمُ التحدّياتُ اللغويّة، وتتعاظمُ الاختباراتُ التعبيريّة المكتنزةُ بإكسير المعرفة وتجلّياتِها.

ولا يغرُبُ عن بالنا أنّ لكلّ لغةٍ منظومةً من الاختبارات الحضاريّة مرتبطةً ارتباطاً عضويّاً بنتاج هذه اللغة، أو تلك، في الفنون والآداب والعلوم. فحين يَعتبرُ إزرا باوند «أنّ الزمنَ بدأ يومَ بدأتُ أهتمُّ بجمالات الوجود... يوم بدأتُ أرى لونَ الظِلال... يوم بدأتُ أصنعُ شيئاً من الضوء والظلّ»[٢]، إنّما يؤكّد على العلاقة العضويّة بين لغةِ الشِعر ولغةِ الفنّ، بين المفردةِ والريشة، بين تراكيبِ الجُمل وتراكيبِ الألوان، بين فنّ الكتابة وفنّ التشكيل.

غير أنّ الكتابةَ حين تتخذُ لنفسِها لغةً ما، دون سواها، إنّما تختارُ عبر هذه اللغة منطقَها المعيّن الذي تَكوّن بتكوّن تقاليد تلك اللغة وأحاسيسها وانفعالاتها وأحلامها ومشكلاتها ومدى استجابتها لأزمات أبنائها. فقد تقعُ مثلاً على قصيدتين أو قصّتين أو روايتين حول موضوعٍ واحدٍ يَختلفان في الأداء، والتعبير، ولغةِ السرد أو الحوار، أو لغةِ الصورة الشعريّة، لمجرّد أنّ كُلاً من النصّين المتشابهين ينزعان إلى أساليبَ تعبيريّةٍ متباينةٍ لأنّها مستمدّة من منطقِ اللغة المعيّنة الذي يختلفُ عن منطق اللغة الأخرى. فإذا ما كانت العربيّةُ مثلاً لغةً متحفّظةً تجاه النزواتِ الإنسانيّةِ ووجوهِ التحرّرِ الاجتماعيّ، فمن شأن الرواية المكتوبةِ بالعربيّة أن تراعي هذا التحفّظ، وبالتّالي أن تخفّف من وطأة النزوات ومظاهر التحرّر المتفلّت من القيود الاجتماعيّة. وكذلك، نجدُ أنّ الرواية نفسَها المكتوبة بالانكليزيّة أو الفرنسيّة أكثر تحرّراً بطبيعة سياقها اللغويّ واختيار تراكيبها وفرداتها[٣]. هذه الازدواجيّة في التعبير تأتي نتيجة التحدّي الحضاريّ بين لغةٍ وأخرى عند الكاتب الواحد الذي دَرَجَ قلمُه على الكتابةِ بلغتينِ اثنتين: العربيّة من جهة،

(٢) راجع كتاب يتناول الفنّانين بأقلام الشعراء:

McClatchy, J.D. (1990) Poets on Painters. Berkeley: University of California Press, p. 20

(٣) أقامت زهيدة درويش جبّور دراسة مقارنة بين رواية مي منسّى **«أوراق من دفاتر شجرة رمّان»** بالعربيّة، ورواية **«بيت متاخم للدمع»** لفينوس خوري غاتا بالفرنسيّة لتبني مقاربة لغويّة متباينة حول الموضوع الواحد. راجع:

Darwish Jabbour, Zahida (2003) Parcours en Francophonie(s). Beyrouth: Dar An-Nahar

والفرنسيّة أو الانكليزيّة من جهة أخرى. وكثيراً ما تتبارى اللغتان، بل تتصارع كلّ منهما وتُنازلُ الأخرى على مداد القلم نفسِه في مستويات التعبير ومستلزمات البلاغة أو البساطة، التحفّظ أو الانفتاح، الاستضعاف أو الاستقواء، المبالغة العاطفيّة أو الواقعيّة المتماسكة، المشاعر الجيّاشة أو العقلانيّة الرصينة الجادّة. إذ لكلّ لغةٍ منطقُها في معالجة الأمور وفي تصويرها والتعبير عنها، حتّى عند الكاتب الواحد الذي يكتب بلغتين اثنتين. والأمثلة عديدة بين الكتّاب الأوروبيين أمثال يونسكو وإبسن وكافكا وسواهم من الذين كتبوا بلغتهم الأمّ وبلغةٍ أوروبيّة ثانية كالفرنسيّة أو الانكليزيّة. أمّا بالنسبة للكتّاب اللبنانيين فنلاحظُ مفارقةً جديرةً بالدراسةِ بين الذين كتبوا بالفرنسيّة والذين كتبوا بالانكليزيّة حتى نهاية الرُبعِ الثالث من القرن العشرين. فثمّة نسبةٌ ضئيلةٌ من الكتّاب اللبنانيين الذين كتبوا بالفرنسيّة ممّن اهتمّوا أيضاً بالكتابة باللغة العربيّة، وهذه النسبةُ قد لا تتجاوزُ العشرةَ بالمئة[٤]. في حين أنّ الكُتّاب اللبنانيين الذين كتبوا بالإنكليزيّة قد كتبوا أيضاً بالعربيّة وتكّنوا من اللغّتين، وذلك بنسبةٍ قد تفوقُ التسعين بالمئة.

وبناء على ما تقدّم، فإنّ الاشكاليّة المطروحة قابلةٌ لأن تُختصَرَ بالمقولة التالية: تُواجهُ اللغةُ العربيّة اليوم تحدّيَين متعاظمين: تحدٍّ خارجيّ نابع من تقدّم اللغاتِ الأوروبيّة، وتحدٍّ داخليّ نابعُ من تمكّنِ اللهجات المحكيّة من اللسان العربيّ[٥]. وتتراجعُ الفصحى تجاه هذين التحدّيين في غياب فعلٍ لغويّ حقيقيّ متواصل يُخرجُ العربيّة من سجنِها ويُطلقِها في فضاء العصر لمواكبة معالمِ تقدّمِهِ المعرفيّة المختلفة. وأُسارعُ هنا إلى القول: إنّني لا أتحدّثُ عن اللغة الأدبيّة؛ فثمّة لغاتٌ عديدة، ضمنَ اللغةِ الواحدة، منفصلةٌ عن الأدب، تواجه أكثرَ ممّا تواجهُ لغةُ الأدب التحدّيين المذكورين. وقد تكون بدايةُ التصدّي لهذه المشكلةِ المتفاقمة ما ورد على لسان رولان بارت حين يقول: «إنّ التجديد مفزعٌ لأنّنا نخشى أن نُخطِىء... وإنّ الحداثةَ تَقَدُّمٌ في اختلاط التجربة بالعمل

(٤) استنتجنا هذه النسبة من مجموعة الشعراء والروائيين اللبنانيين الذين كتبوا الفرنسيّة. راجع كتاب: غانم، د. غالب (١٩٨١) **شعراء اللبنانيين باللغة الفرنسية ١٩٠٣–١٩٦٨**. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانيّة.

(٥) راجع في هذا السياق: **«اللسانيّة والتنظير»** للدكتور منذر العياشي، مجلّة الفكر العربيّ. بيروت: معهد الإنماء العربيّ، كانون الأوّل ١٩٨٦، ص ٢٣٤–٢٥٤. و**«لغة الأمم العربيّة»** لسلمان مصالحة، جريدةالحياة، بيروت، ٢ آذار ٢٠٠٣، ص ١٨.

المستقبليّ. ولا بدّ من أن يكونَ لدينا استعدادٌ للقابليّة»،[6] قابليّة التجديد والحداثة. هذه القابليّة تدخلُ في السلوك الذهنيّ للفرد والمجتمع، وبالتّالي، تهيّئُ للتجربة اللغويّة كعمل مستقبليّ مستمرّ. فهل ارتضينا، في لبنان والعالم العربيّ، مبدأ التجربة اللغويّة المستدامة؟ وهل قبلنا بفكرة العمل اللغويّ المستقبليّ؟ هذه التساؤلات تطرحُ بدورِها إشكاليّة العلاقة بين اللغة والمنطق، واستطراداً بين اللغة والفلسفة. هذه المسألةُ الخطيرة تستوجب نزعَ صفة القداسة عن اللغة، والعملَ على تتويجها بتاج العقل. كذلك تستوجبُ إعادة تصنيف العربيّة من ثُنائية الفصحى والعاميّة إلى ثنائيّة اللغة الكلاسيكيّة واللغة الحديثة، شأنُها في ذلك شأنُ جميعِ اللغاتِ الحيّة. وإعادةُ النظر في توصيف وتصنيف العربيّة ليس بحدّ ذاته حلاً من الحلول، إنّما تمهيدٌ لحلّ واستيعابٌ لقابليّةِ الحلّ. يوم نفلحُ ببلوغ هذا الهدف تبدأ ورشةُ العمل اللغويّ التي تمتدُّ على خريطة انفعالاتنا والنزوات، وتنتشرُ فوقَ تضاريس العقل العربيّ متوغّلةً في ثناياه حتّى الدخول في عَصَب المعرفة المعاصرة.

في معرض معالجتِه للإشكالات الفلسفيّة للّغة، يميّزُ برتراند راسل بين الشكل النحويّ والشكلِ المنطقيّ للجملة. ويرى أنّ تركيبَ الأوّل كثيراً ما يضلّلُنا عن حقيقة الثاني ومعناه، ويوَلّدُ ألواناً من التشويش الفكريّ غيرِ المبرّر[7]. ويقترحُ حلاً لهذه المعضلةِ اللغويّة يقومُ على استنتاج خاصّة الوجود من خلال المنطق الذي تتشكّل منه خاصّة اللغة. ويستشهدُ بفلاسفةٍ اتّبعوا هذا الحلّ، أو المنطقَ اللغويّ، أمثال سبينوزا وهيجل وبرادلي[8]. معنى ذلك أنّنا نستطيعُ أن نستخلصَ حقائقَ العالم من حقائقِ اللغة أو مزايا العالمِ، وخواصَّهُ من مزايا اللغةِ وخواصِّها.

(٦) هذا الموقف من الحداثة لا يقتصر على اللّغة والأدب. بل يتعدّاه إلى السلوكيّة الذهنيّة ونمطيّة التفكير الذي يتجاوز الأفراد إلى البيئة والمجتمع. راجع «حوار عن الأدب» لرولان بارت وموريس نادو، مجلّة الفكر العربيّ. بيروت: كانون الثاني ١٩٨٢، ص ١٥–٢٧.

(٧) يشدّد راسل على الترابط العضويّ بين اللغة والمنطق. راجع في هذا المجال:

Russell, Bertrand (1925) Logical Atomism. Oxford: Oxford University Press, p. 368.

(٨) يشكّل راسل نموذجاً للتأسيس الفلسفيّ للأبحاث اللغويّة والأدبيّة المعمّقة. راجع في هذا السياق:

Russell, Bertrand (1959 My Philosophical Development. New York: pp. 340-341.

إنّ مسألة العلاقة بين اللغة والوجود مسألةٌ عالجَها هيدجر في كتابه «الوجود والزمان» بعمق بالغ، إذ يعتبرُ أنّ هذه العلاقةَ موازيةٌ لطبيعة الصلة بين اللحظة الآنيّة والقول الناتج عن فهمِنا لهذه اللحظة أو تلك، أي فهمِنا للموقف الذي يوجَدُ فيه الانسان. وهذا الفهمُ لا يمكنُ التعبيرُ عنه إلاّ عن طريق اللغة[٩]. بصيغةٍ موجزة لنظريّة هيدغر، نحن أمام رباعيّة المعرفة: الوجود – الإنسان – الفهم – اللغة. ويمكنُنا أن ننقاشَ هذه النظريّة بالقول: إنّ مستوياتِ الفهمِ بين الناس تواكبُه مستوياتٌ متوازيةٌ للّغة التي تعبّرُ عن هذا الفهم أو ذلك. فلغةُ الأميّ غيرُ لغة المتعلّم، ولغة المتعلّم غيرُ لغة المثقّف، ولغة المثقّف غيرُ لغة الكاتب المبدع، ولغة الكاتب المبدع غير لغة الباحث أو الدارس. هكذا تتوزّعُ مستوياتُ الفهم الآنيّةُ الوجود على مستويات التعبير، أو مستوياتُ نقلِ الفكرة الناتجة عن استيعابٍ ما إلى ما يوازيها من مستوياتِ مُعادلها اللغويّ. ونتساءلُ هنا: إذا كانت هذه المقاربة الفلسفيّة تصحُّ لكلِّ لغةٍ من اللغات، فما علاقةُ ذلك بتحدّياتِ اللغات الأوروبيّة لواقعِ اللغةِ العربيّة. الجواب عن هذا السؤال يستوجب بحثاً قائماً بذاته. لكنّنا نحاولُ إيجازَ المسألة بمستويات الفهم وخلفيّاتِه. فكما أنّ اللغةَ هي نتيجةُ الفهم، كذلك نجد الفهمَ نتيجة المخزون الإنسانيّ الحضاريّ بين أبناء الغة الواحدة. فلئن أصبحت اللغةُ الإنكليزيّة اليوم لغةً عالميّة، فذلك عائدٌ إلى كونها أنتجَتْ تقدّماً علميّاً متفوّقاً في التكنولوجيا والطبّ والهندسة والفيزياء والكيمياء والأنثروبولوجيا وسواها من العلوم التطبيقيّة والنظريّة والإنسانيّة، تقدّماً يُغني اللغة ويُعزّزها ويَمُدُّها بأدواتِ التعبير المواكِبَة لتقدّمِها العلميّ المتواصل. وإذا كانت اللغةُ الفرنسيّةُ لغةَ الأدبِ الرفيع، شعراً ورواية ونصّاً إبداعيًّا ثريًّا، فذلك عائدٌ إلى كونها انتجَتْ تقدُّماً أدبيًّا وفنّيًّا في ماضيها وحاضرِها يُغني اللغةَ ويُعزّزُها بالتراكيب والمفرداتِ المواكبة لمدارسِها الأدبيّة والفنيّة التشكيليّة المعاصرة.

وإذا كانت اللغةُ الألمانيّة لغةَ الفلسفة الوسيطة والحديثة من دون منازع، فذلك عائدٌ إلى كونها أنتجَتْ مدارسَ فلسفيّةً أكثرَ قدرةً على سَبْرِ أغوار الوجود وحقيقةِ الزمان والمكان والغوصِ في عوالمِ العقلِ الخالص أوالعقلِ الصافي وخوضِ معالمِ الظواهريّة كمنهجيّة

---

(٩) هيدغر، مارتن، **الوجود والزمان**، الفصل ٣٤، ص ١٦١–١٦٢.

Heidegger, Martin, Sein un Zeit

راجع أيضاً حول هذه المسألة: بدوي، عبد الرحمن (١٩٧٥) **مدخل جديد إلى الفلسفة**. الكويت: وكالة المطبوعات، ص ٢٥٨–٢٥٩.

جوهريّة من منهجيّات فهم العالم. هذه المدارسُ الفلسفيّة أعطت اللغةَ الألمانيّة زَخماً ذهنيّاً ودفعاً فكريّاً خوّلاها التربّعَ سعيداً على عرش الممالكِ الفلسفيّة منذ العصر الوسيط حتّى يومِنا هذا.

ذلك هو مستوى الفهمِ الحضاريّ الذي أغنى اللغاتِ الأوروبيّة الحيّة وجعلها كشعوبها ناميةً متطوّرة قادرة على مواكبة العصر وعلى استيعاب حقائقِ الوجود في آن. لذا، نجدُ هذه اللغات تبتكرُ مصطلحاتِها وتراكيبَها ومفرداتِها، بصورة مستديمة، ولا نجد حَرَجاً في ذلك لكونها تجاوزَت المشكلتين التي ما تزال العربيّة تعاني منهما: فاللغات الأوروبيّة ليست مقدّسة بنظر أبنائها، واللغات الأوروبيّة تضع نفسها في ثنائيّة الكلاسيكيّة والحداثة لا في ثنائيّة الفصحى والمحكيّة، إذ تلاقت فيها اللغة الفصحى مع اللغة المحكيّة، وتجاوزت هذه الازدواجيّة بعمليّة التقارب والتوحيد، ثمّ تبنّي اللغةِ الواحدة الموحَّدة بين اللسان والقلم.

تجاه هذا المشروع اللغويّ التأسيسيّ، لا بدّ من الوقوف، ولو بصورة مقتضبة، على الاتجاهات المتضاربة حول طبيعة العلاقة بين اللغة الموحّدة، أي لغةِ اللسان والقلم، والنموّ المعرفيّ. فالمدرسة السلوكيّة الأوروبيّة تعتبر أنّ اللغةَ هي سلسلةٌ من الاستجاباتِ اللفظيّة والتفاعلات الموجبَة أو السالبة بين السلوكات اللفظيّة المختلفة وما يوازيها من التراكيب القابلة على نقل ما تحمله من أفكار ومشاعر. في حين تؤكّد المدرسة السيكولوجيّة الروسيّة على الخاصّية الاجتماعيّة للّغة، وعلى اعتبارها أداةً للتواصل والاكتساب الثقافيّ. وتعتبرُ الفكرَ حصيلةَ هذا التواصل واستبطاناً تدريجيّاً للأداة التواصليّة اللغويّة. ويأتي تشومسكي بنظريّةٍ لغويّة تناقضُ المدرستين السابقتين، يستوحيها ربّما من طبيعة النزعة الاستقلاليّة الأميركيّة، لينادي بتخصّصيّةِ اللغة واستقلاليّتِها الكلّيّة عن الوظائف العقليّة الأخرى، إذ يعتبرُ أنّ حركةَ الفكر ودورةَ الكلام هما ميدانان متباينان. ولأنّ الأمر كذلك، يرى تشومسكي أنّ الانسان مزوّد بالبنية الملائمة لاكتساب اللغة من جهة، ولاستيعاب المفاهيم البسيطة والمعقّدة من جهة أخرى.(١٠)

---

(١٠) راجع ملفّ اللّغة، مجلّة الفكر العربيّ، معهد الإنماء العربيّ، بيروت، كانون الأوّل ١٩٨٦، ص ١٨١–٢٥٤.

بعد هذا التفلسف ربّما غير المجدي، إنّما المهيّئ للأخذ ببعض المقترحات والأفكار، أعود إلى عنوانِ الحلقة الدراسيّة: اللغةُ العربيّةُ.. إلى أين؟ وعنوان هذه المداخلة: اللغةُ العربيّة أمامَ تحدّياتِ اللغات الأوروبيّة، لأقترحَ بعضَ الأفكار التي قد تكونُ مجدية، والتي قد تسهمُ في تصحيح مسار العربيّة ونقلِها من الأزقّة الضيّقة إلى الجادّات الرحبة. لذلك أقترح:

أوّلاً: القَبولُ بمبدأ التغييرِ اللغويّ لجهةِ تبسيطِ قواعد العربيّة. وفي هذا المجال كثيراً ما نظنّ أنفسَنا من المنفتحين على التغيير ونرمي سوانا بتهَم التزمُّتِ والتّأخّر والانغلاق، في حين نجدُ أنّ سوانا قد سبقنا أحياناً في بعض خطوات التغيير المرتقب. مثلاً، كتابةُ الهمزة في مصر على كرسيّ الياء في جميع أحوال الرفع والنصب والجرّ. وقد جاء ذلك نتيجةً لقرارِ المجمع العلميّ العربيّ في القاهرة في خمسينات القرن العشرين. وقد تبعَها في ذلك عددٌ من الدول العربيّة تسهيلاً وتبسيطاً لهذه القاعدة. قد لا نوافقُ مصر على ذلك. لكنّها أقدمت وفعَلَتْ ونفّذت.

ثانياً: القبول بمبدأ تبسيط التراكيب والجمل إلى الحدّ الذي يبقيها سليمة وواضحة المعنى. وأشير في هذا المجال إلى أن لا خوف على البلاغة والبيان من ضُروب البساطة والوضوح والعفويّة. فأنا نصيرٌ من أنصار البلاغة. ولأنّني كذلك، أجدُني طامحاً لأن أنقلَ سحرَ البلاغة من اللّغة المركبة إلى اللّغة البسيطة، من اللّغة الكلاسيكيّة إلى اللّغة الحديثة، ومن اللّغة الفصحى إلى اللّغة العاميّة المحكيّة.

ثالثاً: القبول بمبدأ الترقّي بالعاميّة إلى مستوى الفصحى المتداولة. أعني بذلك اللّغة الإعلاميّة الجيّدة والذكيّة، لا الرديئة والغبيّة. هي اللّغة الحيّة القريبة من هموم الناس، المُعَبّرة عن هموم الناس، النابعةُ من قلبِهم النابض وعقلِهم النيّر ولسانهم الراقي الأنيق.

رابعاً: الإكثار من تعريب آداب الآخرين، لأنّنا في الأدب منتجون. والإكثار من تعريب فلسفات الآخرين، لأنّ براعمنا الفلسفيّة بدأت تورق وتزهر. أمّا العلوم فترجمتها وهم لا يجدي اللّغة نفعاً، لأنّنا ما نزال للعلوم مستهلكين لا منتجين.

ونقل الطب والهندسة والكيمياء والفيزياء إلى العربيّة لا يجعل من العربيّة لغة العلم كما هي لغةُ الآداب وكما أخذَتْ بباب الفلسفة وما تزالُ تعملُ على ولوجه. يومَ ننتجُ العلوم تحبكُ لغة بموضوعات ومصطلحات وتراكيب علميّة. أمّا النقلُ والتعريب من دون الانتاج فعملٌ عاقر.

خامساً: التبنّي غيرُ المتردّد لمفردات اللّغات الأوروبيّة الآتية إلينا بتقنيّات الآخرين أو بعض عاداتِهم وتقاليدِهم التي دخلت حياتَنا الاجتماعيّة اليوميّة. فكثيراً ما نُصِرُّ على مرادِفاتٍ عربيّة لا يتبنّاها اللسان العربيّ. مثلاً: كلمةُ الحاسوب، أرى فيها بشاعة لفظيّة لا تُفيدُ العربيّة بل تَخدُشُ جمالاتِها اللفظيّة والتعبيريّة؛ فما ضيرُ الكومبيوتر والكومبيوتريات والكومبيوتريّ، تماماً مثل الإلكترون والإلكترونيّات والإلكترونيّ؟! كذلك كلمة الجعة لا أقرأها إلاّ على شاشات التلفزيون. ونُصِرُّ عليها على الشاشة وفي بعض الكتب، في حين ندركُ تمامَ الادراك أنّ اللسانَ العربيّ رافضٌ لها ولا يمكن له أن يستبدِلَها بأصلها الأوروبيّ: بيرة. وكلمةُ الناسوخ تحاول جُهدَها من دون جدوى أن تَحُلَّ محلَّ كلمةِ الفاكس. والأمثلة لا تحصى لإصرارٍ في غير محلّه، ولمحاولاتِ مقاومةِ اللسان بدل تبنّيه وإدخالِهِ مملكةَ اللّغة العربيّة الواثقة من جمالاتها وقُدُراتها التعبيريّة.

أيّها السادة،

تسألون: اللّغَةُ العربيّةُ إلى أين؟ أجيب: اللّغَةُ العربيّة، ككلّ لغة، إمّا أن تذهَب إلى ذاتِها أو تتقهقر. إمّا أن تعود إلى طقاتها الإبداعيّة في الأدب والفلسفة والعلوم، أو تتخلّف. إمّا أن نتصالحَ معها ونضرِب معها المواعيد أو تذوي كزنبقةٍ في آخر الحقل، ومعَهَا تذوي نفوسُنا والأحلام.

د. إلهام كلاّب البساط

# العربيّة وتحدّيات التقنيّات الحديثة

تأتي اللغة العربيّة من سحيق أصيل، عريق، يخشى التبدّل السريع.

وتأتي التقنيّات المعاصرة من حداثة متفجّرة متململة، تتسابق مع حدودها الممكنة؛ وفي تناقض المنشأ يكمن أوّل التحدّيات.

وفي الانطلاق نحو المستقبل ووسائله، تتلاحق التحدّيات وتتّسع نحو التلاقي.

كيف تتحدّى التكنولوجيا الحديثة اللغة العربيّة؟

تحدٍّ أبعد من حرب آلة على لغة، وآلة على كتاب، ولغة على لغة.

ترتبط مداخلتي ارتباطاً وثيقاً بمداخلة الصديق العزيز أمين الريحاني، التي عالجت تحدّي اللغات الأجنبيّة.

والسبب واضح؛ فتقنيّات الاتصال الحديثة ظهرت، وتطوّرت، وفرضت علاقتها العضويّة باللغة الأجنبيّة، وبالتحديد الانكليزيّة.

لذا، بات التعامل معها ومعرفة تقنيّاتها، يشترط معرفة اللغة الأجنبيّة، ومنطقها الداخليّ ومصطلحاتها وخطابها المعاصر.

أي إنّ هذه اللغة أصبحت الممرّ القسريّ، ليس فقط للعربيّة، بل للفرنسيّة، والصينيّة، والروسيّة أيضاً. كما أصبحت جواز الحصول على عمل في مجتمع.

وهنا يتشكّل التحدّي: أي إنّه يمكنك الآن أن تكون معاصراً، مستقبليّاً، مرتبطاً بالعالم الحديث، إذا اتقنت الانكليزيّة، ولو جهلت لغتك. ممّا يطيح باللغة العربيّة إلى زوال، كما تنبّه الأونسكو في آخر تقرير لها عن اللغة الأم.

وهنا يتجلّى التحقّق الأكيد لعصر العولمة:

في المركزيّة الاقتصاديّة الاستهلاكيّة، مصنّعة هذه التقنيّات.

وفي التنميط اللغويّ والثقافيّ، حيث تضمر اللغات، وتنحسر الثقافات المحليّة. وتهيمن اللغة الواحدة والثقافة الواحدة.

ولسنا وحدنا.

فشعوب العالم الصغيرة والكبيرة أيضاً، تشاركنا في القلق والحذر والشكوى.

ويتناقض إيقاع اللغات وأزمانها الداخليّة، وسرعتها أو «السبيد» (speed) إذا تكلّمنا تقنياً.

تأتي العربيّة متدلّلة متأنّقة، متمهّلة، تعرب باللحظ عن القصد.

وتأتي اللغة الانكليزيّة، سريعة، برقيّة، دالّة، تعرب بالتحديد المقتضب عن الخطاب الطويل.

وتكاد الإنكليزيّة، تشابه في اللغات ما يعنيه بنطلون الجينز في الثياب، ليس لانتسابها الحضاريّ الواحد، ولكنْ بسبب تشابههما الثقافيّ في الاستخدام الوظيفيّ المباشر، وفي ديمقراطيّة التعامل، وإلغاء الفروقات، وتسهيل الحياة اليوميّة.

ولا تزال العربيّة، كما ندرّسها لأولادنا، لا تزال تشابه الجلسة الرسميّة التقليديّة في حضرة السلطان، تتطلّب طقوساً وتصنّعاً، وتبجيلاً، يبعدها عن العفويّة والحوار والبساطة اليوميّة التي يتطلّبها الشباب في لهفة انطلاقتهم وسرعتهم.

ونتوقّف عند الاعلام، وعند لغة الاعلام. ويبدو لنا أنّ الاعلام هو الموقع المتقدّم في مسيرة التقاء العربية بالتقنيّات الحديثة، حيث تتشكّل إمكانيّات التزاوج والتعاون والصناعات الجديدة.

يبدو الاعلام النافذة الأساسيّة للجمع بين اللغة العربيّة، وإيقاع العصر، وتقنيّات الاتصال المساعدة.

كأنّها التحدّي المباشر، في إلحاحه اليوميّ، قد أدّى إلى تسهيل اللغة، وصياغة كلمات جديدة، والتعريب السريع لمصطلحات طارئة.

ولكنّ التحدّي الكبير يقع في مجال التعليم المنهجيّ للعربيّة.

فأولادنا يستسهلون الانكليزيّة، يتخاطبون بها، يعرفون أحدث مصطلحاتها واختصاراتها، لأنّها تدرّس كمفتاح للمستقبل، بينما تدرّس العربيّة كتكريس للماضي.

وأولادنا الآن، يكتبون الرسائل (Mail) الانكليزيّة أكثر ممّا يكتبون فروضهم المدرسيّة.

ونعرف بأنّنا لا نملك موقع عناوين باللغة العربيّة، وكثيراً ما نرى أحرفاً غريبة عجيبة للإشارة إلى نصّ عربيّ مرفق، لأنّ الرسائل تمرّ بالضرورة عبر دوت كوم، أو دوت نيت، (com.) (net.) وغيرهما من الشركات،

إذاً بالضرورة عبر أميركا.

ولسنا وحدنا من نحتاج إلى كتابة الأسماء والعناوين بالأحرف الأجنبيّة اللاتينيّة.

لقد اعترفت أوروبا مرغمة بسلطة أميركا على الشبكات.

ولكن استطاعت روسيا الحصول على ملكيّة العناوين بالروسيّة، فتحرّرت على مستوى اللغة. وملكيّة العناوين، ولكنّها بقيت مرتبطة بضرورة المرور عبر أميركا مع دوت كوم (com.)،

والدفع إذاً لشركاتها.

لا تزال اليابان تحاول حتّى اليوم، لاستقلاليّة عناوينها بلغتها.

أمّا الصين التي تعدّ حوالى المليار و٣٠٠ مليون نسمة، فهي ترفض استخدام الإنترنت بالشروط الأميركيّة، وإجبار مواطنيها على كتابة أسمائهم الصينيّة وعناوينهم بالإنكليزيّة.

أي إنّ العالم الآن في مواجهة مع الاحتكار الأميركيّ، الذي تنازل فقط عن دوت أورغ للمؤسّسات.

ولذا، فإنّ أولادنا، إذا أرادوا الحوار أو «التشات» بالعربيّة، فما عليهم إلاّ كتابة اللفظ العربيّ باللغة الأجنبيّة وتصبح كيفك: Kifak

وغالباً ما يكون الحديث باللغة العاميّة، لغة اليوم؛ وما على الشباب إلاّ تطويع الأجنبيّة عربيّاً، بإيجاد مقابل للأحرف غير الموجودة في الإنكليزيّة.

تبدّلات كثيرة طرأت على أحاديث أولادنا المطعّمة بالمزيج اللغويّ.

وتتجلّى هذه التبدّلات عبر:

- الاختصار؛ والاختصارات الالكترونيّة عديدة، لا تحصى.

- السرعة؛ وهي نتيجة وسبب الاختصار.

وإذا حاولنا إيراد أمثلة، لوجدنا:

استخدام 4 بدل for، و2 بدل Two، وU2 بدل You too وICU بدل I see you، و2B بدل To be.

- تحويل الكلمات الأجنبيّة إلى لفظ عربيّ (فكس، جغل، دبرس، هكّر) وتصريفها بصيغة الفعل.

- اختلاط الكتابة باللفظ، بسبب تأثير الكتابة على اللفظ. ولكثرة ما كتبوا ha ha ha في المحادثة الالكترونيّة أصبحوا يضحكون صوتيّاً وبالطريقة نفسها، وكأنّهم يقولون ها ها ها. ولكثرة ما كتبوا (د) للتعجّب أصبحوا يتعجبّون بلفظ (أو).

- تحويل الكلام إلى صور، واستخدام ما يسمّى Smiling Face في تحويل الكلام إلى صور واستبدال الكلام بالصور، وكأنّنا نتخاطب بالأيقونات أو بالهيروغليفيّة، بعد أن تعبنا من عصور الكتابة.

- اختلاف البنية الذهنيّة والحسّ التربويّ في طريقة مخاطبة الآخر. إنّ لهجة التعبير تصوغ داخليّات هدف الكتابة. إنّ تعليمات الكومبيوتر التي تبدو في الأجنبيّة، وكأنّها عناصر مساعدة، تبدو للشباب عندما تتحوّل إلى اللغة العربيّة كأوامر سوقيّة: افتح، اغلق، تابع.

- لم يتوقّف الشباب عند كلمات عربيّة تحوي أحرفاً لا مقابل لها في الأجنبيّة. لقد أوجدوا حلاً مبتكراً في استخدام الأرقام محلّ الأحرف لتشابه الشكل التصويريّ: صباحو تصبح 9BA7OU ← وعال تصبح 3AL.

إضافة إلى أنّ أسماء كلّ أدوات الاتصال والتقنيّة الحديثة لم نجد لها بعد مرادفاً عربيًّا صالحاً.

هذه أمثال صغيرة سريعة لمشكلة كبيرة تعترض ارتباط شبابنا بلغتهم الأمّ، وتتنامى يوماً بعد يوم إذا لم نستنفر المربّين والعلماء، وليس فقط اللغويين، لنجدة اللغة المغيّبة.

## تتركّز الحلول على ثلاثة مستويات:

### على المستوى التربويّ:

أهميّة التبدّل في طريقة تعليم العربيّة والتجديد في الخطاب والعبارات والتسهيل في البناء اللغويّ.

### على المستوى التقنيّ:

– الاستفادة من هذه التقنيّات، في منهجيّتها وفي ذهنيّتها:

• لصياغة نسق تعليم متطوّر وفعّال للّغة العربيّة،

• لصياغة قاموس عصريّ، سهل الاستخدام، يعطي قاصده المعنى الحديث للمفردات، ويدلّه على المفردات الجديدة الشائعة الاستخدام.

• لتعريب أو تنسيق الألفاظ والمصطلحات العلميّة.

– بناء إقليم عربيّ للانترنيت، على غرار ما قامت به روسيّا، وما تحاول القيام به الآن الصين. فالعالم العربيّ الفسيح بملايين سكّانه، يحقّ له تأكيد حقّه في الاتصال والتعبير بلغته الأمّ.

### على المستوى السياسيّ:

تبدو في هذا المجال، أهمية القرار السياسيّ في الدخول إلى العصر وإلى تقنيّاته، وفي استخدامها لنشر وتطوير اللغة العربيّة. وهو مشروع يتطلّب في كلّ دولة، ومع كلّ الدول العربيّة مجتمعة، تكريس جهد وبحث ومال. ومع أنّ أغلب الأنظمة العربيّة لم تدرك بعد أهميّة ملكيّة العناوين وخصوصيّة اللغة، ولم تدرك الشعوب بعد حقّها في الاتصال بلغتها، فإنّ الأمم المتّحدة، أصدرت قراراً منذ ١٩٩٨، يقرّ للشعوب حقّها الأكبر في الاتصال بلغتها الأمّ.

وللمفارقة، فإنّ غالبيّة الشعوب العربيّة لا تزال ترزح تحت الأميّة البدائيّة الأولى، وأكثريّتها تعاني من الأميّة الجديدة التكنولوجية. ولذا، فنحن نرزح تحت تحدّيات ما قبل التكنولوجيا وتحدّيات ما بعد الحداثة في الوقت نفسه.

ولذا، فالمشكلة ليست تقنيّة بقدر ما تتطلّب قراراً سياسيّاً ورؤية مع التقنيّات الحديثة تبدّل موقع الأبوّة المعرفيّة، فهل تزحل أمومة اللغة وجذور الانتماء؟

د. غالب غانم

# خواطر في الفصحى والعاميّة

لا أجدُني مؤهّلاً، في هذه الدقائقِ المعدودات، للخوضِ الشامل والمُقنع والمُرضي في موضوعٍ أُهرِقَ في سبيل معالجته حبرٌ كثير، وتضاربتْ فيه الآراء وتوزّعتْ شِعاباً، وعُقِدت لأجله الندوات والمؤتمرات وستظلّ تُعقَد إلى أمدٍ غير محدود في لبنان وديار العرب والعالم. وأعني بكلامي اللغة العربيّة وما يواجهها من تحدّيات على العموم، والتحدّي الجدّي القادمَ من جهة اللهجات والمحكيّات على الخصوص.

لأجل ذلك، أرى ألاّ يتجاوز كلامي منطقة الملاحظات والهواجس والعناوين الكبرى والطروحات التي لا تحمل حلاًّ بل تَجِدُّ في البحث عنه. كما أرى أنّ المجال غير متّسعٍ للتبسّط في النظريّات الجمّة النّاشئة حول الموضوع، سواء أكانت مصادرُها غربيّة استشراقيّة، أم عربيّة مَشرقيّة ومغربيّة، وسواء أكانت ممّا حَمَلَتْهُ نهايات القرن التاسع عشر أم امتدادات القرن العشرين، وصولاً حتّى أيّامنا.

وأرى أخيراً، وفي المستهلّ كذلك، أنّه لا بُدّ لي من إعلان هويّتي الحقيقيّة بازاء اللغة العربيّة ومن القول إنّني من المتمسّكين أشدَّ التمسّك بفُصحاها، بل من المسحورين بها الداعين دائماً إلى غَلَبَتِها، ولي فيها كلامٌ كثير بلغ حدَّ التدلُّه؛ ففي معرض تلميحي إلى أدبنا اللبنانيّ باللغة الفرنسيّة في إطار احتفال أقامته الحركة الثقافيّة – انطلياس لعبدالله لحّود، قلت:

«وأنا، في كلّ حال، وإنْ قَدّرْتُ نتاجَنا اللبنانيّ هذا، تبقى العربيّةُ هوايَ الكبير، حسنائي البدويّةَ السّمراء، لا يقطعُ وصالي بها إغراءُ الشقراوات الغربيّات، أكان يجذبني لمطمحٍ اقتصاديّ، أم لغنىً ثقافيّ، أم لرعشةٍ جماليّة خالصة» (كتابي «أبعد من المنبر»، ص ٩٨).

وقلت، في محاضرة تناولت كذلك شعر اللبنانيين باللغة الفرنسيّة:

«ولا حياةَ، غداً، له، إذا ظنّ – ولا أتخيّلُهُ بهذا الظنّ – أنّه بديلٌ من الأدب المكتوب بالعربيّة. العربيّة لغتُنا، لغةُ مخابئ الجمال ومضارب الوجدان. لغةُ الشخصيّة والمحيط. لغةُ الأمّ والأبناء. لغة روائح التراث وأسرار المستقبل». (ذاته، ص ١٣٣).

وسميّتُ لغتنا الفصحى، في مؤتمر عُقِدَ مؤخّراً في عمّان (١٢–١٤ كانون الأوّل ٢٠٠٢) «وديعةَ الآباء للأبناء، والكنزَ / البحر الذي كلّما أتقنتَ صناعةَ الغوص فيه بهرتْكَ المشاهداتُ إثْرَ المشاهدات واللآلئُ إثرَ اللآلئ».

تقولون، إنّها نواظر أدبيّة لا طروحات علميّة. وأنا أوافقكم القولَ مُضيفاً أنّها تحملُ في مطاويها موقفاً يحمل بدوره بعضَ خشيةٍ على انهيار سلطة الفصحى أمام ما يواجهها من تحدّيات، ومن بينها تحدّي العاميّات.

في لمحةٍ تاريخيّة سريعة نشير إلى أنّ الدعوة إلى العاميّة بديلاً من الفصحى بدأت عام ١٨٨٠ مع المستشرق الألمانيّ Welhelm Spitter، وتجدّدت مع الانكليزيّ William Wilcoks عام ١٨٩٣، ولاقت صَدَىً مُحبِّذاً لدى السياسيّ المصريّ أحمد لطفي السيّد ولدى عرب ومستشرقين آخرين. وظهرت محاولات أخرى لعبد العزيز فهمي وأنيس فريحه وسعيد عقل ويوسف الخال، كلٌّ في توجّهه الخاص. كما ظهرت في التطبيق كتابات تتّجه إلى التبسيط باتجاه العاميّة، كما نلاحظ لدى كلّ من محمود تيمور وتوفيق الحكيم. هذا فضلاً عن حركة الشعر العاميّ في لبنان، وفي مصر، وبعض الديار العربيّة الأخرى. وفضلاً عمّا تشهده السّاحات الإعلاميّة والإعلانيّة والسياسيّة، وأحياناً التعليميّة، من نزوعٍ إلى العاميّة على حساب الفصحى (راجع أطروحة للدكتور نسيم خوري بعنوان: الإعلام في لبنان وانهيار السلطات اللغويّة، كليّة الآداب – الجامعة اللبنانيّة، عام ٢٠٠٢).

وبعد، فإنّ أبرز ما أودُّ لفت الانتباه إليه، في هذه الكلمة العَجلى، هو الآتي:

أوّلاً: بودّي تسجيل اعتراضي على العنوان الذي جاء فيه: اللغات العاميّة. والأصحّ القول: اللهجات العاميّة. ليست هنالك لغة فصحى ولغات عاميّة. ولا محلّ للكلام على ازدواجيّة لغويّة عندما يتعلّق الأمر بالفصحى والعاميّة. والمصطلح الأنسب هو «الثنائيّة اللغويّة» (نسيم خوري، ذاته). وإذا كان لا بُدّ من المحافظة

على مصطلح الازدواجيّة، فأنا أفهمُهُ بهذا المعنى:
«... إنَّ ثمة شكلين للازدواجيّة: واحداً يمكن أن نسمّيه الازدواجيّة بين اللغات، وآخر الازدواجيّة في اللغة. فالازدواجيّة بين اللغات تتمثّل في تسرّب لغة ثانية تعيش مع اللغة الأمّ في أرض معيّنة (أو عند شخص معيّن). والازدواجيّة في اللغة الواحدة تتمثّل في انتقال اللغة إلى طور اللهجة (أو اللهجة إلى طور اللغة) وفي اقتسام العمل بينهما ضمن الأرض الواحدة: حيث تكون إحداهما لغة الثقافة والتعامل الرسمي، والأخرى لغة التخاطب اليوميّ». (راجع كتابي: شعر اللبنانيين باللغة الفرنسيّة، منشورات الجامعة اللبنانيّة، بيروت ١٩٩١).

ثانياً: ما من شكّ في أنَّ رُقعةَ اللغة الفصحى تَضيق يوماً بعد يوم أمام رقعة العاميّات، على امتداد الأرض العربيّة، وفي بلدان الانتشار العربيّ.
الثُّنائيّة اللغويّة، أو الازدواجيّة ضمن اللغة الواحدة كانت موجودةً في عهود قديمة للّغة. ولا أعتقد أنّ العرب الأقدمين مثلاً كانوا يتكلّمون كما كان ينظم شعراؤهم أو يُنضّد ناشروهم الخالدون. ولكنّ الهوّة أخذت بالمزيد من الاتّساع بفعل الاختلاط الحضاريّ، منذ العصور العبّاسيّة على وجه أخصّ. وقد اتّسعت أكثر فأكثر في الزمن المتأخّر، في عصر الحرّية، وعصر التواصل والإيصال السّريعين، حيث يجدُ النصّ الحديث المُعدّ للمتلقّي أنّ ميدان نجاحِهِ هو الكلامُ المنعتِقُ من القيود.

ثالثاً: لستُ من محبّذي النظريّة الذاهبة إلى أنّ ثمّة عداوةً بين اللغة الفصحى ولهجاتها العاميّة. الفصحى هي الأمّ. إنّها النّهر والجذع، والعاميّات هي الروافد والغصون. والمُعْضِلة الحقيقيّة كاهنةٌ في المسافة التي قد تفصل بين الفصحى والعاميّة. التمسّك بكلّ قاموسيّ ولو لم يعد يواكب لغة الحياة، يُقابله العُزوفُ عن كلّ أصلٍ ولو كان جميلاً ووافياً ومبسّطاً. هذا الموقف، بطرفيه، لا يخلو من العَسف، ولا يُغلّب العقل على الهوى.
والعاميّات، في كلّ حال، هي من صُلب الحياة، وفي صُلب العلائق الإنسانيّة. وهي لن تُلغى حتّى ولو راحت تقضم بعض أرضِ اللغة الفُصحى.

رابعاً: لا أرى ضَيْراً في أن يكون قد نشأ لدينا فنٌّ من فنون الأدب باللغة العاميّة، هو الشعر العاميّ تخصيصاً. ولكنّني، إذْ أحبّذُهُ بعفويّته وبكونه ابنَ الحياة وحلاواتها ومراراتها، أرفض أن يَعتبر نفسه مؤهّلاً للحلول محلّ الأدب المكتوب باللغة الفصحى...

خامساً: إذا سلّمنا بأنّ اللغة هي ابنة الحياة أي أنّها كائنٌ حيٌّ متطوّر، تَبَيّن لنا أن إمدادَ الفصحى بالجديد المتولّد من سُنّة التطوّر الاجتماعيّ والثقافيّ والعلميّ أمرٌ لا بُدّ منه. ولا يخفى أنّ اللغة العربيّة أفادت من هذه الظاهرة في عصور غابرة، فلم يشعر المتقدّمون بأنّها مقصّرة عن مواكبة مسارهم الحضاريّ.

سادساً: علينا، لدى البحث عن الحلول – والطريق إليها شائكٌ في كلّ حال – أن نَضَعَ العقل والعلم في المحلّ الأوّل لا الثاني، وأقصد قبلَ العاطفة.
الانتصار للّغة العربيّة الفصحى هو موقف ندعو إليه. ولكنّ دعوتنا لا تُهمل دور العقل والعلم الحديث في ضبط المحصول اللغويّ التاريخيّ وفي رسم سُبُل تطويره وآليّات استعماله. وقد يكون لكلامي الأخير هذا اتّصالٌ بفرع آخر من فروع المحور الذي نُعالجه، أي بالتقنيّات الحديثة.

بكلمةٍ موجزة نقول: لا صلاحَ للّغة إلاّ بصلاح العقل. ولا صلاحَ للعقل إلاّ بصلاح اللغة.

أُشدّدُ أخيراً على أنّني لم أتَبسّطْ التبسّطَ الكافي في الموضوع. فَما قلتُهُ ليسَ غير شراراتٍ قد ينطفئُ بعضُها، ويُشعلُ بعضُها الآخر نارَ الجدل.

# المحور الثّاني

| | |
|---|---|
| **الموضوع:** | **صعوبات تعلّم العربيّة** |
| الرئيس: | **د. ليلى مليحة فيّاض** |
| المتكلّمون: | |
| **أ. كمال الشرتوني** | اختبارات وتجارب |
| **أ. الياس الحدّاد** | الوسائل التربويّة |
| **د. صادق مكّي** | القواعد: تأليفاً وتدريساً |


جامعة سيدة اللويزة
اللغة العربية... الى اين؟
رابطة خريجي معهد الرسل - جونية
واصدقاء المدرسة الرسمية

**د. ليلى مليحه فيّاض**

رئيسة المركز التربويّ للبحوث والإنماء

يسرّني أن نتحدّث عن العربيّة، لغتنا الأمّ، من منبر جامعة سيّدة اللويزة بالذات، هذه الجامعة التي طالما اختارت الموضوعات الأكثر عمقاً والتصاقاً بحياتنا اليوميّة ومستقبلنا؛ وليس أقرب إلى القلب من لغة الفكر والقلب، أي اللغة العربيّة.

منذ أسابيع قليلة أحيت منظّمة الأونسكو، ومعها لبنان ودول العالم، يوم اللغة الأمّ. واحتفلنا على غرار الدول الأخرى بهذه المناسبة، وكأنّنا في مواجهة مع أحادية اللغة في العالم، من دون أن نغفل الخوف المتنامي من انقراض الثقافات الوطنيّة للمجتمعات أو الشعوب، وذلك في إطار التحوّل الحاصل باتجاه الأحاديّة، إنْ على مستوى اللغة أو على مستويات حياتيّة أخرى. وهذا ما يطرح مشكلة يتوجّب علينا حلّها.

إنّ مواجهة الحقيقة تدعونا إلى التهيّب. لكن، لا بدّ لنا من هذه المواجهة، بهدف التعمّق في طرح المشكلة واقتراح الحلول التي ليست يسيرة وفي متناول اليد.

فالعربيّة لغة العذوبة والتواصل والشعر والأدب والتاريخ والموسيقى والإيقاعات، كانت قديماً لغة العلم والابتكارات، وأصبحت اليوم في حاجة إلى مجلس لرفدها بالمفردات الجديدة لتتمكّن من المتابعة، ولتستمرّ لغة تعبير متعدّدة المفردات وبامتياز.

ونسأل أنفسنا كمن يفكّر بصوت مرتفع: هل تنتشر لغتنا أم تتقلص؟ وما هي الصعوبات التي تحول دون إقبال الآخرين من اللغات الأخرى على تعلّم العربيّة بيسر على الرّغم من اتساع العالم العربيّ وتزايد الحاجة إلى الثروات وتعاظم الأطماع للسيطرة عليها.

قد يكون تبسيط قواعد اللغة كتابة وخطابة، مدخلاً لتسهيل الإقبال عليها، فهل اللغة العربيّة تتّسع لهكذا تحوّل من دون المسّ بجماليّاتها ومساكبها.

هل بوسع المناهج التربويّة أن تغيّر في الأمر شيئاً؟ أم يجب أن تنتظر حدوث إجماع على الموضوع؟

هل أجريت تجارب واختبارات لتذليل صعوبات تعلّم العربيّة، وماذا كانت النتائج؟

إنّنا نعرف عن محاولات تمّت في مصر في مجال قواعد كتابة الهمزة باستمرار على كرسيّ الياء، لكنّنا نفاجأ بحصر هذه العمليّة في مصر وحدها. أما العالم العربيّ على اتساعه فلم يعتمد هذا التغيير! ونعرف أيضاً عن اختلاف اللهجات العاميّة العربيّة، وتعزيزها بمفردات فارسيّة وتركيّة وأوروبيّة على اختلاف الحقب والأماكن، لكنّ التعميم في هذا التنوّع لا يجوز أن يؤخذ بالحسبان، لأنّ الهدف يجب أن يبقى باتجاه تعزيز اللغة التي تعمّق الوحدة وتقرّب المناهج وتزيد من التواصل.

أ. كمال الشرتوني

# صعوبات تعلّم اللغة العربيّة:
# اختبارات وتجارب

أشكر جامعة سيّدة اللويزة ورابطة خرّيجي معهد الرسل وأصدقاء المدرسة الرسميّة على تنظيم هذه الحلقة الدراسيّة حول اللغة العربيّة، ويشرّفني أن أكون أحد المتكلّمين فيها.

أمّا الموضوع: «صعوبات تعلّم اللغة العربيّة» فموضوع واسع شائك، كثرت حوله الآراء والنظريّات، وتعدّدت بشأنه المواقف والأحكام والخلاصات.

وقد لا أجد جديداً أقوله من هذه الزاوية، خاصّة وأنّ الزملاء المتكلّمين عالجوا أو سيعالجون بعض هذه المواضيع بالتفصيل، لكنّني سأعتبر نفسي غريباً عن كلّ ما كتب وقيل وصدر في هذا الصدد، وأنقل إلى حضرتكم نتائج تجارب واختبارات ووقائع لاحظتها في الممارسة اليوميّة مع المعلّمين والمتعلّمين، من خلال المسؤوليّات التي أتولّاها في عدد من المدارس لجهة تنسيق اللغة العربيّة من الروضة حتّى الصفوف الثانويَّة، ومن خلال الخبرة التي اكتسبتها من تعاطيّ المباشر مع العديد من المدارس، سواءً عبر اللقاءات التربويّة أو عبر التدريب المستمرّ لمعلّمي اللغة العربيّة. كما أنّ الكثير من الاستنتاجات والاختبارات تستند إلى حضوري الدروس في الصفوف من الروضة الأولى حتّى السنة الثانويّة الثالثة، وبمختلف فروع اللغة.

إنّ صعوبات تعلّم اللغة العربيّة، برأيي، عدّة أنواع، أبرزها:

١- الصعوبات التقليديّة المعروفة، والخاصّة بنظام اللغة العربيّة وخصوصيّتها كتعدّد أشكال الحروف والحركات وصعوبات الصرف والنحو... والصراع التاريخيّ بين الفصحى والعاميّة والصعوبات الناتجة عن تحدّيات العصر والتكنولوجيا الحديثة بمختلف وجوهها. وغياب مجامع لغويّة موحّدة... الخ

٢- الصعوبات التي اعتبرها مفتعلة أي إنّنا نحن، معلّمين ومربّين، مسؤولون عنها وبإمكاننا معالجتها دونما حاجة إلى انتظار مجمع لغويّ أو ثورة لغويّة. وتتجسّد هذه الصعوبات في العوائق والموانع التي غالباً ما نخلقها نحن من باب لزوم ما لا يلزم أو من باب الغيرة والحبّ «ومن الحبّ ما قتل» أو من باب إهمال الإعداد المستمرّ وعدم الانفتاح على الطرائق التربويّة الحديثة. عدا أنّنا، في غالب الأحيان، نهتمّ بمعالجة ظواهر المرض بمسكّنات، بدل أن نفتّش عن أسباب المرض الحقيقيّة ونصفَ الدواء الشافي.

- نعالج مثلاً عجز الطفل عن التحكّم بعضلاته الصغيرة بأن نجبره على كتابة الحرف أو الكلمة عدّة مرّات.

- نعالج مشكلة عدم فهم القواعد بالإصرار على حفظها غيباً والتشديد على الغريب منها والصعب المعقّد.

- نعالج صعوبات تعدّد أشكال الحرف العربيّ بالإصرار على تلقينها بالقوّة، مهما كلّف الأمر وفي سنّ مبكّرة. ونعطي المتعلّم نماذج للنسخ تارة من دفتره التابع للكتاب، وتارة من دفتر خطّ خاصّ، وتارة أخرى بخطّ المعلّمة، فيضيع المتعلّم بين الخطوط الثلاثة التي لا يمكن أن تكون ذاتها.

- نعالج الضعف في التعبير بالطلب إلى المتعلّم أن يحفظ مواضيع انشائيّة جاهزة الخ...

وإنّ التحدّث في كلّ هذه الصعوبات وبالتفصيل يبدو مستحيلاً في الدقائق المخصّصة لكلّ مداخلة. لذا، سأحاول الإيجاز مع الاستعداد للتوسّع في أيّ فكرة خلال المناقشة.

**- الصعوبات المزمنة:**

**أوّلاً: العاميّة والفصحى.**

- إنّ المخزون اللغويّ للطفل الذي يدخل المدرسة في صفّ الحضانة أو الروضة الأولى هو مخزون عاميّ مئة في المئة، مع ما يخالط العاميّة من لهجات محليّة ولغات أجنبيّة أحياناً. وإذا لم يعالج هذا الأمر في خلال سنوات الحضانة والروضة، فإنّه سينعكس

على لغة المتعلّمين في سنوات التعلّم اللاحقة. وبالفعل، فإنّ المتعلّم في الصفوف المتوسّطة والثانويّة يميل إلى التعبير بالعاميّة، وغالباً ما تكون اللغة عائقاً أمام التعبير عن أفكاره. لقد بات من الثابت أنّ للّغة دوراً ما في عمليّة التفكير والمعرفة، والعلاقة بين اللغة والفكر علاقة عضويّة وثيقة؛ وقد ذهب البعض إلى حدّ اعتبار أنّ اللغة هي العنصر الأساسيّ للفكر. فالفكر واللغة هما شيء واحد، وغير قابلين للانفصال (همبولدت).
لذا، كان لا بدّ من البدء بعمليّة تآلف بين الطفل واللغة العربيّة الفصحى المبسّطة في الصفوف الأولى، ومنذ دخوله المدرسة. وذلك في اطار تدرّج دقيق ومدروس للانتقال من العاميّة إلى الفصحى. واعتمدنا لتحقيق ذلك، بشكل أساسيّ، على الآتي:

أ- أن تتكلّم المعلّمة اللغة الفصحى المبسّطة مع المتعلّمين، ولو كانت اجاباتهم باللغة العاميّة.

ب- أن تعمد المعلّمة إلى تصحيح بعض البنى العاميّة وفق تدرّج يدخل في أهداف الدروس اليوميّة.

ج- التشديد على استخدام الأسماء الفصيحة لكلّ ما يحيط بالطفل في المدرسة والبيت، خاصّة تلك الأسماء التي تقرب كثيراً من العاميّة ويسهّل على الطفل استعمالها (طاولي - طاولة) (كتاب - كتاب) (راس - رأس)

د- تحرير الطفل تدريجياً من الأسماء الأجنبيّة التي يستعملها في حياته اليوميّة: (لوح - tableau) (آنسة - Mlle) (جيّد - bravo) (صباح الخير - bonjour)

هـ- استخدام النصوص والقصص المسجّلة لتآلف آذان الأطفال وأذهانهم مع اللغة العربيّة الفصحى، وإجراء حوارات بسيطة حولها.

و- استخدام الأفلام الناطقة باللغة الفصحى المبسّطة، واجراء حوارات بسيطة حولها.

ز- عرض دمى متحرّكة وناطقة باللغة الفصحى، ومحاولة تمثيل بعض أدوارها.

ح- إعداد تمثيليّات قصيرة وبسيطة باللغة الفصحى المبسّطة.

ط- كما لا بدّ من التنبّه إلى الكلمات المركّبة في مراحل القراءة الأولى مثلاً كانوا ينادونني - ناديتني فأخرجوهما. والإقلال من استعمال الضمائر، وخاصّة المستترة منها.

وقد تجاوب المتعلّمون تجاوباً كليّاً، وتحقّق الكثير من الأهداف. ولاحظنا أنّ ما تحقّق في الحضانة والروضة الأولى ساعد على التقدّم السريع في الروضة الثانية والسنة الأولى من التعليم الأساسيّ.

**ثانياً: تعدّد أشكال الحرف العربيّ مع الحركات والسكون، ممّا يجعل لكلّ حرف عربيّ أربعة أشكال مختلفة، بل ستة عشر شكلاً وصوتاً.**

بَ - بُ - بِ - بْ - بَ - بُ - بِ - بْ - ـبَ - ـبُ - ـبِ - ـبْ - ـبَـ - ـبِـ - ـبُـ - ـبْـ

ورغم كلّ هذا، نصرّ على تعليم الحرف بأشكاله كافّة دفعة واحدة في الروضة الثانية (خمس سنوات)، وأحياناً وفي بعض المدارس في الروضة الأولى (أربع سنوات).

إنّ تجاوز هذه الصعوبة يتمّ من خلال تقسيم تعلّم الحرف إلى مراحل، كأن نبدأ بشكلين من أشكاله مع الحركات ثمّ في وقت لاحق وبعد التمكّن من هذين الشكلين ننتقل إلى الشكلين الآخرين والسكون، مع الاقتناع بأنّ بعض المتعلّمين لن يمتلكوا هذه المهارة إلاّ بعد السنة السادسة من العمر.

**ثالثاً: كتابة الحروف كتابة صحيحة بمختلف أشكالها في صفوف الروضة.**

إنّنا في هذا المجال نطلب من المتعلّمين ما يفوق قدراتهم العضليّة والذهنيّة والسيكو-حركيّة. والعجيب أنّنا نبدأ منذ الحضانة باgraphisme بالنسبة للّغات الأجنبيّة ومن اليسار إلى اليمين تحضيراً للكتابة، فيما نبدأ مباشرة بكتابة الحرف العربيّ من اليمين إلى اليسار بدون تمارين الخطوط والأشكال الممهّدة للكتابة.

## أمّا الصعوبات المفتعلة فتكون

١- حين نتجاوز في أهدافنا التعلّميّة مستوى نموّ المتعلّم الذهنيّ واللغويّ والسيكو- حركيّ.

٢- حين نتجاوز محتوى المنهج المقرّر لكلّ سنة من سنوات التعليم، معتقدين أنّنا نرفع المستوى ومخدوعين بسراب قلّة من المتفوّقين أو أصحاب الذاكرة القويّة الذين يظهر أنّهم يجاروننا في الصعوبات ونحكم على الباقين بالضعف والإهمال والتقصير.

٣- حين نخلط بين أهداف الدرس الخاصّة وأهداف أخرى غير مكتسبة، فيضيع تركيز المتعلّمين على أهداف الدرس ويعجزون عن فهم غاية الدرس واستيعاب مفاهيمه.

٤- حين نعتمد على التجريد في الشرح، فيما المتعلّمون في سنواتهم الأولى يحتاجون إلى المحسوس طريقاً إلى التجريد.

٥- حين نفتّش عن كلّ غريب ومعقّد ليكون جزءاً كبيراً نسبيّاً من الاختبار والامتحان، معتمدين وضع المتعلّمين أمام صعوبات نعرف سلفاً أنّها غير مكتسبة كلّياً وأنّ غالبيّة المتعلّمين غير مؤهّلة لمواجهتها رغم متابعتهم الدروس وقيامهم بالواجبات. وهذا ما يولّد الإحباط عند التلاميذ ويشعرون أنّ الدرس والعمل لا يجديان نفعاً طالما أنّ مواضيع الامتحان أو الاختبار لا ترتكز على ما درسوا وفهموا وطبّقوا...

٦- حين نصرّ على العمل وفق مستوى معيّن، رغم أنّ غالبيّة المتعلّمين في الصفّ هم دون هذا المستوى. وبدل أن تنزل إلى مستواهم ونرفعهم تدريجيًّا إلى مستوى أفضل، نصرّ على الطيران فوقهم وهم ينظرون إلينا بحسرة لا تلبث أن تتحوّل إلى لا مبالاة وشعور بالعجز ويأس من اللحاق بنا.

٧- حين نحاسب المتعلّم على أخطاء لم يدرسها بعد. ويملأ الأحمر توسيع الانشاء من دون أن نميّز بين الأخطاء التي يجب أن يكون هو المسؤول عنها لأنّها يجب أن تكون مكتسبة، والأخطاء التي لا يمكن أن يكون هو المسؤولَ عنها لأنّه لم يدرسها بعد في درس خاصّ. فنحاسب المتعلّم في السنة الثالثة من التعليم الأساسيّ مثلاً على أخطاء القواعد والإملاء (مثنّى جمع مذكّر سالم حال تمييز خبر كان خبر إنّ.. كتابة الهمزة - الألف على آخر الفعل - التاء الطويلة في الاسم...) كما لو كان قد أنهى كلّ دروس القواعد والإملاء وأصبح مسؤولاً عنها.

٨- حين يضيع الهدف الأساسيّ للتقييم ويجد المتعلّم نفسه يخسر العلامات بسبب القواعد والإملاء، وأيّاً كان هدف التمرين أو النشاط. وتراه يجهد نفسه مثلاً في أجراء بحث، فيوفّر المعلومات المطلوبة ويحاول صياغتها بكلّ ما يملك من قدرة. وترانا أمام صياغة ضعيفة أو قواعد ناقصة لا نعطي هذا المتعلّم حقّه في الجهد الذي بذله ولا تفيده المعلومات التي جمعها في تأمين علامة مقبولة أو الحصول على ثناء يستحقّه. فهل تراه يهتمّ بعدُ بأيّ نشاط في اللغة العربيّة؟

٩- حين نتخطّى في تدريس القواعد مرحلة الاكتشاف والفهم والاستيعاب لننتقل إلى تلقين القاعدة والمباشرة بالتطبيق والتحليل متناسين أنّ العقل البشريّ لا يمكنه أن يحلّل ويطبّق ويوظّف إن لم يكتشف ويفهم ويختبر. فغالباً ما نلجأ في تدريس القواعد العربيّة إلى التلقين المباشر، متذرّعين أنّه يصعب، بل يستحيل بلوغ هذه القواعد بالاستقراء، ونشكو بعد ذلك من أنّ التلميذ يغيّب القواعد، ولكنّه يعجز عن توظيفها في التعبير. إنّ التجارب أثبتت أنّ الاستقراء والاستنتاج والاكتشاف الذاتيّ أمور ممكنة في تدريس القواعد العربيّة، لكنّها طبعاً تحتاج إلى الوقت وإلى طول بال المعلم وإلى حضوره الذهنيّ وإلى كفاءته اللغويّة المعمّقة كي يتمكّن من مرافقة التلاميذ في عمليّاتهم الذهنيّة وتحليلاتهم واستنتاجاتهم وإلى القدرة على اكتشاف مواطن الخطأ في عمليّات التفكير التي تؤدّي إلى استنتاجات خاطئة.

١٠- حين ننظر إلى لغتنا في ضوء التطوّر الذي تشهده اللغات الأخرى، لا سيّما الفرنسيّة والانكليزيّة، بمنظار التأخّر والتقصير، ونحاول أن نلبسها النظريّات الجديدة والتطوّر اللغويّ العام دونما النظر إلى خصوصيّتها ودون العودة إلى تاريخها وما نجد فيه من بدايات صالحة لهذا التطوّر الذي نشهده اليوم لننطلق منه ونحسّن ونطوّر بدل أن ننسف القديم ونُغرق ذواتنا والمتعلّمين في مصطلحات ومفاهيم جديدة وغالباً ما تكون غريبة عن اللغة العربيّة فيما نحن قادرون على تطوير المصطلحات الموجودة وتوسيع دلالاتها بدل اللجوء إلى الترجمة والتقليد والتبنّي، فلا بدّ من اعادة النظر في الاندفاع الأعمى نحو التقليد والتبنّي لأنّ ذلك كما لمسنا في المدارس يسيء إلى اللغة وينفّر منها.

١١- إهمال القواعد المعياريّة تمثّلاً باللغات الأجنبيّة، وخاصّة الانكليزية، متناسين أو جاهلين أنّ قواعد الانكليزيّة أسهل وأقلّ تعقيداً من قواعد اللغة العربيّة ونظمها. إنّ تيّاراً كبيراً بات يعمل باتجاه التخفيف من القواعد المعياريّة والتركيز على القواعد الوظيفيّة. وإنّ التجربة أثبتت أن لا قواعد وظيفيّة من دون قواعد معياريّة. وبات المتعلّمون يهملون القواعد المعياريّة ولا يرون فائدة من درسها والتعمّق فيها طالما أنّه لا حساب عليها ولا علامات.

١٢- ويسألك متعلّم لماذا يمكنني أن أنال العلامة القصوى في الموادّ العلميّة حتّى وفي الجغرافيا والتاريخ والتربية المدنيّة، ولا يمكنني أن أتخطّى سقفاً معيّناً في القراءة والانشاء وتحليل النصّ؟ لماذا مهما درسنا في القواعد يجد المعلّم دائماً ما يسألنا إيّاه خارج الذي ركّزنا عليه وتحضّرنا له؟ لماذا يختار المعلّم أصعب ما في الدرس ليطرحه علينا؟ ونسأل أنفسنا لماذا لا نحدّد مبيّنات ومعايير ومعلومات معيّنة في موضوع الانشاء مثلاً؛ وإذا استطاع المتعلّم تحقيقها واثباتَ جدارته فيها ينالُ العلامة التي يستحقّ وفق ميزان تصحيح علميّ دقيق مهما بلغت هذه العلامة؟ لماذا نصرّ على تقييم إجماليّ لموضوع الانشاء والحكم بأنّه لا يمكن أن نعطي على الانشاء أكثر من ١٤ علامة مثلاً، فيصبح المعدّل سبع علامات بدل عشر بينما المعدّل المطلوب للنجاح هو ١٠ علامات؟ فهل في ذلك تشجيع للمتعلّم على بذل مزيد من الجهد لتحسين لغته وصياغته ومستواه؟ وهكذا دواليك في القراءة أو التعبير الشفويّ حيث العديد من المدارس تضع سقفاً للعلامة لا يمكن لأيّ تلميذ أن يتجاوزها مهما كان مجتهداً أو موهوباً. وهنا يرى التلميذ أنّه لا ضرورة لبذل مزيد من الجهد طالما يمكنه بجهد أقلّ أن يبلغ العلامة ذاتها. وأشدّ ما أدهشني أن إحدى الادارات عبّرت يوماً عن استغرابها أن تكون علامات اللغة العربيّة جيّدة، وأن يكون المتعلّمون يتعاملون مع اختبارات اللغة العربيّة بهدوء وثقة بالنفس ويجيدون في الاجابات، ولمّا اختبرت وراقبت آمنت. وطوبى للّذين يؤمنون ولم يختبروا.

إنّ نظام العلامات المعتمد بشكل عام في اللغة العربيّة لا يشجّع تلميذ هذا العصر على توظيف قدراته ووقته في تعلّم العربيّة. فقراءة عشرة كتب عربيّة قد لا تحسّن علامة الانشاء عنده علامة واحدة، بينما حلّ عشر مسائل في الرياضيّات قد يكسبه

أربع أو خمس علامات. أضف إلى ذلك التثقيل في الفروع العلميّة، ويأتيك الجواب:

١٣- عدم أخذ المناهج الجديدة بعين الاعتبار التناسق بين المحتوى والطرائق والنشاطات من جهة، والوقت المخصّص لمادّة اللغة العربيّة من جهة أخرى، فلا بدّ من زيادة عدد ساعات تدريس اللغة العربيّة، خاصّة في صفوف الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسيّ.

١٤- الجنوح بالمنهج الجديد بشكل عام نحو النصوص العلميّة التواصليّة محتوىً وأسلوباً، وخاصّةً في المرحلة الثانويّة. وقد أفقد ذلك المتعلّمين الذوق الأدبيّ، ومنعهم من التعمّق في البعد الانسانيّ للأدب العربيّ القديم والحديث، وضيّع عليهم فرصة عشق الأدب وحفظه. فلا نجد اليوم متخرّجاً من الصفوف الثانويّة يحفظ أبياتاً شعريّة أو مقاطع نثريّة من درر التراث العربيّ قديمه وحديثه.

١٥- اهتمام الأهل بشكل عام بالناحية العلميّة ونظرتهم إلى مستقبل أولادهم من منظار سوق العمل المحليّ وحتّى سوق العمل الخارجيّ، ومن منظار العولمة والدولرة، فتراهم يوجّهون أولادهم وبقوّة واصرار نحو الموادّ العلميّة وعلوم التكنولوجيا الحديثة. وتراهم يتساهلون تجاه اللغات عامّة، ويهتمّون بالانكليزيّة. وتتساوى هنا بنظري إلى حدّ ما اللغتان الفرنسيّة والعربيّة، وإنْ لم يكن ذلك ظاهراً بعد بوضوح. ولولا بقيّةٌ باقية من التمسّك بالتراث والحنين إلى الأجداد والتحلّي بالروح الوطنيّة والقوميّة لما وجدنا من يهتمّ من الأهل بما يحصّله أولادهم في اللغة العربيّة. وهذه مشاكل سيعالجها غيري من السادة المتكلّمين. لكنْ، أشير إليها لأنّني أرى أنّنا في غالب الأحيان نساهم نحن المربّين والمعلّمين في تشجيعها، إنْ بالموافقة عليها، وإنْ من خلال التعامل مع الأهل في ما يخصّ مستوى أولادهم في اللغة.

ونحن غالباً ما نستدعي الأهل لنبلغهم أنّ المتعلّم ضعيف في اللغة، وندعوهم إلى المشاركة في تحمّل المسؤوليّة، لكنّنا نادراً ما نحدّد بوضوح مواطن الضعف بشكل دقيق ونصف الدواء المحدّد في المجال المحدّد أو في المهارة أو الكفاية المحدّدة. بل نكتفي بالدواء الشائع الرائج: المطالعة. ولكن كيف يطالع؟ ماذا يطالع؟ لماذا يطالع؟ فالأهل يسألون: نحن معكم وحاضرون، ولكن ماذا نفعل؟ وكيف؟ أو يلجأون إلى

الدروس الخصوصيّة العشوائيّة دونما أهداف محدّدة ومحتوى مدروس وتنسيق محكم مع معلّم الصف، فتكون النتائج عكس ما نشتهي ويشتهي الأهل... وييأسون ويستسلمون ويحاولون تعويض نقص اللغة من خلال موادّ أخرى.

لماذا مثلاً لا نطرح على أنفسنا، نحن المعلّمين، أين يكمن الضعف عند هذا المتعلّم: أفي المفردات، أم في التعابير، أم في الصياغة، أم في القواعد، أم في الإملاء أم في الروابط والتسلسل، أم في ندرة الأفكار، أم في ... ونزوّد الأهل بخطّة واضحة لمعالجة ضعف معيّن أو نقص معيّن.

كما أنّ هناك عوائق ومخاطر عديدة نذكر منها:

١- هجرة الأدمغة من رسالة التعليم إلى المهن الأخرى، وتحاشي الطلاّب الثانويين التوجّه نحو التدريس عامّة وتدريس اللغة العربيّة وآدابها خاصّة، بسبب محدوديّة الافادة الماديّة بالنسبة للمهن الأخرى، وبسبب التمييز في بدل الساعات أحياناً بين الموادّ العلميّة والموادّ الأدبيّة. وما زلت أذكر بمرارة وابتسامة ذلك الإداريّ المسؤول الذي انتفض في وجهي حين طلبت منه راتباً معيّناً لقاء عدد ساعات معيّن قائلاً: ولو أستاذ الفيزيك ما بيقبض هـ القد!

٢- الشعور بالاكتفاء عند العديد من معلّمي اللغة العربيّة، فتراهم يعيدون ما يعرفون بالطريقة ذاتها وبالأسلوب ذاته وبالنبرة ذاتها، دونما سعي إلى التثقيف الذاتيّ والاعداد الذاتيّ المستمرّ، من خلال التفتيش والاطّلاع والمطالعة ليجاروا التطوّر الفكريّ وتطوّر أصول التدريس وطرائقه وتحديث استخدام الوسائل والأنشطة واستغلال الأحداث والظروف والمناسبات.

٣- الاصرار على المنحى الخطابيّ التلقينيّ، لا سيّما في الصفوف المتوسّطة والثانويّة. فما زلنا ويجب أن نعترف بذلك، ما زلنا نشرح نحن المعلّمين ونُسقط على المتعلّمين آراءنا وتحليلاتنا وأحكامنا دون أن نترك لهم مجال مواجهة النصّ شعراً كان أم نثراً ومحاولة اكتشاف عناصره وخصائصه وفق منهجيّة معيّنة. وإن فرض النظريّات والخلاصات والعبر يمنع بناء شخصيّة حرّة قادرة على التفكير والحكم وصياغة هذا الحكم بلغتها الخاصّة انطلاقاً من مخزونها اللغويّ ومستواها الفكريّ

وتجربتها الحياتيّة. وإذا كان بيننا متقدّم يطرح الأسئلة قبل شرحه، فإنّه لا يمهل المتعلّمين للتفكير في الجواب وصياغته، بل ينفذ صبره ويضيق صدره ويجيب ويفرض الجواب على كافّة المتعلّمين من دون أن يعلموا لماذا؟ وكيف؟ وعلى أيّ كلمة أو جملة أو معنى استند المعلّم في أحكامه.

طبعاً الجواب جاهز: المنهج: طول المنهج. الوقت: ضيق الوقت. ولكن، يجب أن نعير هذا الموضوع حقّه في البحث والتفتيش والتفكير، فقد نجد أنّ المشكلة ليست في طول المنهج بقدر ما هي في التعاطي مع محتوى المنهج. وليست في ضيق الوقت بقدر ما هي في طريقة إدارة الوقت واستعماله.

٤- غيرة البعض على اللغة «ومن الحبّ ما قتل».

إنّ الكثيرين من المعلّمين والمسؤولين والمنسّقين، وقد أكون واحداً منهم، يغارون على اللغة الفصحى ويريدونها صافية نقيّة فصيحة بليغة، فلا يغضّون الطرف عن شائع ولا يتساهلون في تداخل العاميّة ولو جزئيّاً، حتى أنّهم لا يرضون بلغة الإعلام والصحافة والمجلاّت، ولا يرضون بالترجمة، ولا يرضون بالكلمات الدخيلة ولو مرحليّاً في بعض الصفوف الأولى. وهذا يولّد لدى المتعلّم قناعة بأنّنا نطلب منه المستحيل ونجعله يتصوّر أنّ للغّة أربابها، وقلائلُ هم الذين يتقنونها. ولا عيب إذاً إن لم يكن هو واحداً منهم. وأنا لا أدعو إلى تساهل أعمى، ولا إلى اهمال، ولا إلى القبول بتدنّي مستوى اللغة، لكنّي، وبعد خبرة، أعتقد أنّه لا بأس من وضع سلّم تدرّج في التشدّد اللغويّ من الصفوف الأولى حتّى الصفوف الثانوية، وبدل أن نشير دائماً إلى بعض الأخطاء عند المتعلّمين، فلنسجّل لهم ما حقّقوه من تقدّم ولو جزئيّ، ولنقيّم أعمالهم ونشاطاتِهم وفق مبيّنات ومعايير تراعي عصرهم وبيئتهم وتعطي المضمون والبنية حقّهما مقابل الشكل صياغةً وقواعدَ وإملاء.

٥- الاصرار على تقديم الكتابيّ على الشفويّ

إذا كنّا نشكو من الخلط بين العاميّة والفصحى، فلأنّ المتعلّم لا يسمع الفصحى حتّى يتكلم بها ويكتبها. ومعلوم أنّ الانسان في الطبيعة يتعلّم اللغة بالأذن أوّلاً، وبالعين لاحقاً، وطفل لا يسمع لا يمكن أن يتكلّم. فالشفويّ أهمّ من الكتابيّ، خاصّة في الصفوف الأولى، وما يكتسبه المرء بالسماع قد لا يكتسبه من خلال

القواعد والدروس النظريّة. ألم يذهب المتنبّي إلى البادية، إلى الأعراب، لتقويم لسانه، وكان بوسعه أن يقوّمه بمطالعة الكتب؟
إنّ الكثيرين منّا ما زالوا يعتبرون الشفويّ غير ذي أهميّة، وربّما مضيعة للوقت، ويركّزون على الكتابيّ والكتابيّ أوّلاً وآخراً. في حين أنّ المناهج الجديدة والنظريّات التربويّة الحديثة تعطي الشفويّ والوسائل السمعيّة والسمعيّة البصريّة أولويّة أثبتت جدواها وفائدتها، لأنّها توفّر للمتعلّم الموادّ الأوّليّة للتعبير. كما أنّ القادر على صياغة جملة صحيحة شفويّاً يستطيع بالتالي أن يكتب جملة صحيحة، ولو شابتها بعض أخطاء القواعد والإملاء. وقد أجمع التربويّون على أنّ اكتساب المهارات التعبيريّة، كالاستخدام الصحيح لأزمنة الأفعال، وأقسام الكلمة والتسلسل السليم للصفات والأسماء والأفعال والظروف في الجمل، يكتسبها الطفل من دون تعلّم مباشر. وقد ركّزت المناهج على الشفويّ، لكنّ قلّة من المدارس والمعلّمين احترموا هذا التركيز وخصّصوا الوقت الكافي للتعبير الشفويّ المستقلّ.

٦- قلّة من المعلّمين تتحدّث الفصحى في الصفّ بشكل دائم، وغالبيّة تخلط في الشرح بين العاميّة والفصحى. وقلّة قليلة تفرض على المتعلّمين النقاش باللغة الفصحى، خاصّة في الصفوف المتوسّطة والثانويّة. وكثيرون يتساهلون في أن يطرح المتعلّمون أسئلتهم ويناقشوها باللغة العاميّة أو المختلطة. وإذا كان صفّ اللغة العربيّة لا تفرض فيه اللغة الفصحى على المعلّم والمتعلّم، فأين سيسمع المتعلّم الفصحى؟ وأستميح زملاءنا معلّمي التاريخ والجغرافيا والتربية المدنيّة عذراً، إن تمنيّت عليهم أن يشرحوا ويناقشوا باللغة الفصحى وأن يفرضوها على المتعلّمين أيضاً.

٧- إهمال الوسائل المعيّنة ووسائل الإيضاح، ولا سيّما السمعيّة والسمعيّة البصريّة منها وأعمال الفرق وهي جميعها أساسيّة في تكوين شخصيّة المتعلّم وإثارة فضوله وتغذية مخزونه اللغويّ.

٨- غياب الأدب المعاصر المناسب لنموّ المتعلّمين ورغباتهم ما عدا قلّة من الكتب، خاصّة بالنسبة لصفوف الحلقة الثالثة من التعليم الأساسيّ. إذ إنّ غالبيّة الكتّاب يكتبون للصغار وللمراهقين بمنطق الكبار ولغتهم بالاضافة إلى الكتب المترجمة

التي تأتي لغتها دون المستوى المطلوب وتبقى غريبة عن البيئة واللون المحليّ، ويفضّل المتعلّمون قراءتها في لغتها الأساسيّة.

٩- التراجع المستمرّ في مستوى حاملي الاجازات التعليميّة من الجامعات ومن المعاهد الفنيّة BT وTS التي لجهة القواعد والكتابة وأصول التدريس. إنّ مستوى العديد العديد من حاملي الإجازات في اللغة العربيّة وآدابها ليس كما نشتهي وتشتهي جامعاتهم ومعاهدهم. وإنّنا نختبر ذلك بوضوح كلّما تقدّم أحدهم أو إحداهنّ بطلب للتعليم، واختبرناه في الصفوف حيث يعملون.

أيّها الأعزّاء،

دعونا نعالج هذه الصعوبات التي تبدو في ظواهرها بسيطة، لكنّها أساسيّة ونستطيع إذا عالجناها أن نحسّن من مستوى تلامذتنا قبل أن نحلّ مشكلة التكنولوجيا واللغة ومشكلة عدم وجود مجامع لغويّة دوريّة ومشكلة تطوّر اللغة ومدى لحاقها بتطوّر اللغات في العالم وما إلى هنالك من المشاكل والإشكاليّات التي لا يَدَ لنا فيها مباشرة ولا يؤمل أن تحلّ في القريب العاجل.

وإنّني أرى أنّه لا بدّ من أن ينتهي هذا اللقاء إلى تشكيل لجنة متابعة تعمل على وضع مشاريع حلول للصعوبات والمشاكل التي سيعرضها المشاركون كي لا يكون اللقاء كغيره من اللقاءات عرضَ أفكار وشكوى دون الانتقال إلى الحيّز العمليّ في التصدّي واقتراح الحلول.

أ. الياس الحدّاد

# الوسائل التربويّة

## مدخل: التواصل والاتصال في اللغة

إنّ العمليّة التعلّميّة محورها المتعلّم وقائدها المعلّم. وهي تتمّ بالتواصل: تواصل المتعلّم بالمعلّم من جهة، وتواصله بمحيطه المطبوع والمصنوع من جهة أخرى.

أمّا العمليّة التعليميّة فتبنى على اتصال المعلّم بالمتعلّم عن طريقين هما: التعبير والوسيلة. والتعبير يكون أساساً بالكلام. ولكن، غالباً ما يستعين المعلّم، لتوضيح مرسلته وتيسير إبلاغها إلى المتعلّم المتلقّي، إمّا بالتفسير والبرهان والأمثلة والشواهد، وإمّا بالأسلوب البلاغيّ التأثيريّ والنبرة الخطابيّة الإيقاعيّة، وإمّا بالتعبير الجسديّ وبخاصّة تعبير الوجه وحركات اليدين والإيماء.

## التعريف بوسائل الاتصال

وكلّ هذه وسائل تعين على الاتصال. إنّما المقصود بوسائل الاتصال التربويّة في موضوعنا اليوم هو مجموعة الموادّ والأدوات والأجهزة التي يستخدمها المعلّم وسائط تربويّة تخاطب حواسّ المتعلّم سبيلاً إلى توضيح المعاني وشرح الأفكار بهدف اكتساب المعارف، والتدرّب على المهارات السلوكيّة، وتنمية الاتجاهات من دون أن يستخدم المعلّم الألفاظ والرموز.

## تطوّر الوسائل

... وابتداءً من القرن التاسع عشر شرع المربّون أمثال بستالوزي وماريا منتسّوري وفروبل باستخدام الوسائل في التعليم لكي يكتسب المتعلّم الخبرات الشخصيّة والتعلّم عن طريق الحواسّ. واعتباراً من مطلع القرن العشرين انطلقت الدراسات القيّمة في علم النفس التربويّ ومراحل نموّ الطفل، وانطلقت معها الطرائق التربويّة الناشطة في التعليم، فشاع

استخدام الوسائل التعليميّة والمشاغل، يساعد على ذلك الاكتشافات العلميّة الحديثة والتطوّر الصناعيّ والتكنولوجيّ. واستمرّ هذا التطوّر ينمو باطّراد مستمرّ حتى أواخر القرن العشرين، حيث خطا خطواته الجبّارة مع انتشار التكنولوجيا الحديثة والمعلوماتيّة والوسائل السمعيّة البصريّة ووسائل الإعلام، فبات المربّون يربطون كلّ اتّصال بالوسائل ويقولون: "le message c'est le medium" ويعتبرون تأثير هذه الوسائل في الناس عامّة وفي المتعلّمين خاصّة كبيراً إلى درجة جعلتهم يطلقون عليها اسم «المدرسة الموازية» مقابل «المدرسة النظاميّة» التي يعمل فيها معلّمون وأساتذة.

## تطوّر مفهوم الوسائل

وكما تطوّرت الوسائل عبر الزمن، كذلك تطوّر مفهومها. كانت مناهج التعليم اللبنانيّة السابقة تسمّيها «وسائل الإيضاح»، فباتت المناهج الحاليّة تسمّيها: «الوسائل المعيّنة». ومن يدري لعلّ المناهج المقبلة تقترح لها اسماً جديداً بات منتشراً في البلدان المتطوّرة، ألا وهو: «وسائل التعليم والتعلّم».

كانت وسائل الإيضاح تُستخدم حافزاً للدخول في جوّ الدرس أو لتوضيحه، وأصبحت الوسائل المعيّنة في المناهج الجديدة تستخدم في التحفيز للدرس والتمهيد له وفي توضيحه واستكماله، كما تستخدم في امتداداته المنطلقة منه إلى بحث أو مشروع صفّيّ، أو إلى تعبير مستقلّ قائم بذاته قد ينتهي شفويّاً أو يثبت كتابيّاً. وأصبحت الوسائل تستخدم أيضاً في تجاوز الدرس والمادّة إلى التقاطع مع موادّ التدريس المختلفة في مشروع عام: "macro - projet" أو (projet d'actions innovantes) (PAI) لتصبّ في نتيجة بحث أو في معرض مدرسيّ.

## معايير الوسائل

وقد عرف المربّون أهمّية الوسائل المعيّنة في التعليم، ولاحظوا أنّ المعرفة تبدأ بالحواسّ، فنادوا باستخدامها شرط أن تخضع لمعايير محدّدة أهمّها: أن تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالموضوع وبالهدف المحدّد للدرس. وأن تكون ملائمة لقدرات المتعلّمين وإمكاناتهم وأعمارهم، ومناسبة للوقت المخصّص لها، واضحة، تجذب الانتباه وتضيف شيئاً جديداً إلى مادّة الدرس.

## فوائد الوسائل

وحثّ المربّون المعلّمين على استخدامها في مختلف الصفوف لفوائدها المتعدّدة، وأهمّها:

١- تحفيز المتعلّمين على القيام بنشاطات تؤدّي إلى اكتشاف معلومات جديدة.

٢- تثبيت المعلومات في أذهان المتعلّمين من غير جهد أو مشقّة، كونها حصيلة اختبار شخصيّ.

٣- إحياء الدرس ودفع الملل وخلق الرغبة.

٤- تمكين المتعلّم من مشاهدة تفاصيل، تحول دونها صعوبات الزمان والمكان.

٥- اشتراك الحواسّ في عمليّة التعلّم ممّا يشحذها وينمّيها.

٦- تحويل المعارف النظريّة والمجرّدة إلى كفايات وأنماط سلوكيّة.

٧- التطابق بين المصطلحات اللفظيّة والوسائل المحسوسة التي توضّحها.

٨- تنمية حبّ الاستطلاع والاكتشاف والاستنباط.

٩- تنمية دقّة الملاحظة وروح النقد.

١٠- انتقال المتعلّم من دور المتلقّي إلى دور المشارك في تحصيل المعلومات بشكل ممتع ومباشر.

## دور الوسائل في المناهج الجديدة

وقد تنبّه واضعو المناهج الجديدة في لبنان إلى دور الوسائل في عملية التعلّم والتعليم، فنصّت الهيكليّة الجديدة للتعليم في لبنان على أنّ هذه المناهج تهدف إلى تكوين المواطن «المدرك أهمّية التكنولوجيا والقادر على استخدامها وتطويرها والتفاعل معها بشكل واعٍ ومتقن».

وعليه، تناولت تفاصيل محتوى منهج مادّة اللغة العربيّة وآدابها حقولاً أربعة يتضمّن الثالث منها الوسائل والأنشطة. كما نصّت هذه التفاصيل، في أوّل كلّ حلقة من حلقات السلّم التعليميّ، على مجموعة الوسائل التي تشمل سنوات الحلقة. ثمّ عادت إلى التفريع ونصّت على الوسائل التي يمكن استخدامها مع كلّ فرع من فروع مادّة اللغة العربيّة، بل

مع كلّ محور من المحاور أو عنوان من العناوين في: المحادثة والتعبير الشفويّ – في القراءة – في المحفوظات – في القواعد – في الإملاء – وفي التعبير الكتابيّ.

## أنواع الوسائل

ويمكن تصنيف الوسائل المذكورة بحسب الأبواب الآتية:

١– **المطبوعات والقرطاسيّة:** كتاب مدرسيّ – كتاب رديف – كتب مطالعة – نصوص متفرّقة – دوريّات – معاجم – موسوعات – دفاتر خط – دفاتر تطبيق – دفتر دوّار – بطاقات كلمات وحروف وجمل – جداريّات – مجلّة حائط – خرائط – جداول – ترسيمات – مشجّرات – أقلام تلوين ورسم.

٢– **السمعيّات والبصريّات:** صور – رسوم – لوحات – مجسّمات ثابتة ومتحرّكة – ملصقات – مسجّلة – راديو – تلفزيون – كاميرات – شفافيّات – فيديو – آلة عرض – أفلام – عاكس – عارضة الصور – كمبيوتر.

٣– **القاعات:** إذاعة مدرسيّة – مسرح – مسرح دمى – نادٍ – مختبرات – مشاغل – مشاتل.

٤– **الألواح:** لوح خشبيّ – حجريّ – قلاّب – مغناطيسيّ – منزلق – لوحة جيوب – لوحة جداريّة – شاشة عرض.

٥– **المكتبات:** مكتبة المدرسيّة – مركز التوثيق – مكتبة وسائل الاتصال – مكتبة الصف – مكتبة البيت – المكتبة العامّة...

٦– **اللعب:** لعب تربويّة – ثقافيّة – يدويّة – الكترونيّة.

٧– **الأدوات:** ثياب للتمثيل – أدوات رياضيّة – آلات موسيقيّة...

أمّا الموادّ الحيّة والنماذج والعيّنات والزيارات والرحلات والمقابلات، فقد وردت مع الأنشطة.

## الوسائل والتقييم

ثمّ صدر عن المركز التربويّ للبحوث والانماء دليل التقييم، وهو يتضمّن خمس كفايات من أصل ستّ في مجال التواصل الشفويّ إصغاءً وتعبيراً ترتبط ارتباطاً أساسيّاً باستخدام الوسائل المعيّنة في التعليم، وهي: قراءة رسم أو صورة أو إعلان – الإجابة عن أسئلة تتعلّق بمستند مسموع أو سمعي بصريّ – إعادة سرد نصّ مسموع بلغة المتعلّم (في الصفوف الابتدائيّة) وتدوين رؤوس أقلام استناداً إلى نصّ مسموع (في الصفوف العليا) – عرض بحث أو تقرير أو مشروع.

كما تضمّنَ الدليل نفسه ثلاث كفايات من أصل ثمانٍ في مجال التواصل الكتابيّ قراءةً وكتابةً ترتبط باستخدام الوسائل المعيّنة وهي: قراءة رسم أو صورة. ربط النصّ بمعلومات مكتسبة من تقاطع الموادّ – ملء بيان مطالعة.

## الوسائل وعمليّة التعليم

فإذا لم تكن هذه الوسائل والمرافق متوافرة في البناء المدرسيّ، وإذا لم يكن بعض هذه الوسائل متوافراً في الكتاب المدرسيّ وبعضها الآخر مرفقاً به، فكيف يتمكّن المعلّم من إجراء التقييم المطلوب؟

من هنا يتبدّى لنا دور التجهيزات المدرسيّة ودور الكتاب المدرسيّ ومرفقاته ودور المعلّم في إنجاح عمليّة التعلّم والتعلّيم.

## التجهيزات المدرسيّة

ففي ما يختصّ بالبناء المدرسيّ وتجهيزاته، بات من المفروض لتأمين متطلّبات اللغة العربيّة، وغيرها من موادّ التدريس، أن يتضمّن مرافق متعدّدة، أهمّها: مكتبة المدرسة، ومكتبة التوثيق، ومكتبة الأفلام والأشرطة السمعيّة، والمسرح، والمشاغل، فضلاً عن مختلف الألواح والآلات السمعيّة والبصريّة والأدوات المبيّنة جميعها في لائحة الوسائل الواردة في تفاصيل منهج مادّة اللغة العربيّة والمذكورة سابقاً. أضف إلى ذلك قاعة الكمبيوتر والمعلوماتيّة التي باتت ضروريّة لتدريب المتعلّمين على استخدامات الكمبيوتر والإنترنت في مجال التعلّم، وكذلك لتدريب المعلّمين على الاستخدامات

ذاتها، إذْ لم يعد ممكناً أن يكون المتعلّم أمهر من معلّمه في استخدام الوسائل التكنولوجيّة الحديثة.

وفضلاً عن تجهيز المدارس الرسميّة والخاصّة بوسائل التكنولوجيا الحديثة غير المتوافرة حاليّاً بشكل وافٍ، قد يكون من المفيد إنشاءُ شهادة الكفاءة في المعلوماتيّة والانترنت B21 Brevet informatique et internet على غرار ما تمّ إقراره في المناهج الفرنسيّة اعتباراً من سنة ١٩٩٨، والبحثُ جديّاً عن وسيلة ممكنة لتشمل الامتحانات الرسميّة هذه المادّة.

## الكتاب المدرسيّ كوسيلة أساسيّة

وفي ما يختصّ بالكتاب المدرسيّ، فقد بات من المفروض أن يتضمّن نشاطات وبحوثاً تستند إلى وسائل معيّنة سواء أكانت واردة في الكتاب أم مرفقة به. ومن الوسائل التي يقتضي ورودها في الكتاب: الرسوم الجذّابة والمريحة، الترسيمات والمشجّرات وتوضيحاتها، بطاقات التقييم وجداولها، التمرينات الشفويّة والكتابيّة التي تستثمرُ تلك الوسائل. ومن الوسائل المرفقة بالكتاب اللوحات الجداريّة والبطاقات المختلفة وأشرطة الفيديو والأشرطة المسجّلة ودفتر التطبيق. هذا فضلاً عن دليل تربويّ يساعد على إعداد المعلّم ويأخذ بيده في مسيرة الاحتراف في مهنة التعليم.

ويمكنني التأكيد، عن خبرة في هذا الميدان، أنّ بعض الكتب يستجيب لكلّ هذه المتطلّبات، وأنّ حريّة التأليف المدرسيّ وعدم تحديد النصوص في مادّة اللغة العربيّة حتّى نهاية المرحلة الأساسيّة قد خلقا نوعاً من التسابق على التطوّر والتجدّد سعياً إلى الاتقان والجودة وإلى التطابق بشكل مناسب لمتطلّبات المنهج وأنظمة التقييم.

## المعلّم والوسائل

أمّا في ما يختصّ بالمعلّم، فإنّ المناهج الجديدة التي تضمّنت نشاطات مستندة إلى وسائل معيّنة واعتمدت الطرائق الناشطة، قد وضعت المعلّم في موقف يتغيّر باستمرار. فهو لم يعد الملقّن الذي ينقل المعلومات والمعارف كي يعدّ عدّته سلفاً ويشعر بالأمان في اعطاء الدرس، بل أصبح منظّماً للعمليّة التربويّة ومنشّطاً وموجّهاً، دائم التكيّف مع ما يطرأ من أسئلة غير متوقّعة. وبات بحاجة إلى تفهّم المنهج وأغراضه وأهدافه وإلى معرفة

طرائق البحث، وإلى الالمام باستخدام الوسائل المعيّنة والتكنولوجيا والكمبيوتر، كي يختار منها ما يناسب تلاميذه في مادّة اللغة العربيّة.

ولكن، هل المعلّمون بمجملهم معدّون إعداداً مسبقاً يستجيب للمواصفات الواجب توافرها فيهم؟ وهل الاعداد المستمرّ في أثناء الخدمة قد شمل مجموعة المعلّمين في القطاعين الرسميّ والخاصّ؟ وهل معدّو المدرّبين والمدرّبون باتوا على خبرة وافية في استخدام الوسائل وبات بإمكانهم نقلها إلى المتدرّبين؟ والأسئلة تتعدّد ولائحتها تطول وتطول، وجميعها يتمحور حول الإعداد والتدريب؟

فمن حيث الإعداد أصبح عدد المعاهد العليا لإعداد المعلّمين في القطاع الخاصّ يربو على عشرة؛ وهذا يدعو إلى الاطمئنان. أمّا في القطاع الرسميّ فقد نُقل الاعداد بكلّيته هكذا وبدون مرحلة انتقاليّة إلى كليّة التربية في الجامعة اللبنانيّة بموجب القانون رقم ٣٤٤ تاريخ ٦ آب عام ٢٠٠١، وليس كما حصل في البلدان المتقدّمة حيث استمرّ التحضير لهذا الانتقال من الدور إلى المعاهد العليا تدريجيّاً على مدى عشر سنوات ونيّف في كلّ من فرنسا وبريطانيا وألمانيا. وأولى نتائج هذا التدبير عندنا، وفي أثناء توقف الدور عن الإعداد، دخولُ سلكِ التعليم بالتعاقد ومن غير أيّ إعداد ستة آلاف وستمئة وأربعة عشر (٦٦١٤) معلّماً في التعليم الابتدائيّ وخمسة آلاف ومئتين وخمسة وأربعين (٥٢٤٥) أستاذاً في التعليم الثانويّ... وهذا أمر غنيّ عن التعليق...

ومن حيث التدريب يقوم القطاع الخاصّ بتدريب أفراد الهيئة التعليميّة المنتسبين إلى مدارسه في إطار المكاتب التربويّة الخاصّة بكلّ مجموعة مدارس متجانسة الانتماء. ويقوم المركز التربويّ بأعباء التدريب لمعلّمي التعليم الرسميّ ومعلّمي المدارس الخاصّة التي لا تتوافر لها إمكانات التدريب. ومن أجل تحسين مردود هذا التدريب الذي بات تنظيمه ضرورة ملحّة أعدّ المركز التربويّ للبحوث والانماء خطّة متكاملة ترمي إلى إنشاء جهاز دائم للتدريب المستمرّ للمعلّمين، وذلك استناداً إلى الاتفاقيّة المعقودة عام ٢٠٠٠ بين حكومة الجمهوريّة اللبنانيّة وحكومة الجمهوريّة الفرنسيّة. وقد بدئ بتطبيق هذه الخطّة، وسوف يتمّ إعداد (٣٦٠) ثلاثمئة وستّين مدرّباً أو معدّاً في جميع موادّ التدريس ومن بينها موادّ التكنولوجيا والمعلوماتيّة والتربية الفنيّة.

## خاتمة

وهكذا نجد أنّ الوسائل المعيّنة باتت وسيلة إيصال أساسيّة في تعلّم اللغة العربيّة، وأنّ دورها يتضاعف بشكل سريع ولم يعد بالإمكان إهمالها. فإذا تأمّنت في المدرسة، وأعددنا لها معلّماً يحسن استعمالها في النشاطات المختلفة، عندئذ يقبل المتعلّمون برغبة على تعلّم العربيّة، فتنحلّ عقدة أساسيّة من عقد مشكلة التعلّم ومشكلة الإيصال.

د. صادق مكّي

# القواعد: تأليفاً وتدريساً

## مقدّمة

إنّ أوّل ما يستوقفنا ونحن نقرأ العنوان: اللغة العربيّة... إلى أين؟ قضيّة مماثلة، أو حالة مشابهة للحالة التي نعاني منها اليوم، ولا أدري ما إذا كانت الحالة نفسها ما زالت مستمرّة دون إيجاد الحلّ المناسب برغم بعد الزمن وتمادي هذه الحالة حتّى وقتنا الحاضر، وبرغم وجود الأطبّاء المعالجين النطاسيين من اللبنانيين في جميع المجالات إلاّ مجالات اللغة. ولا أظنّ ذلك صحيحاً.

القضيّة التي أشرت إليها مثّلها الشاعر المصريّ حافظ إبراهيم في قصيدته المشهورة: «اللغة العربيّة تنعى حظّها»، ومنها:

رمَوْني بعقم في الشباب، وليتني ... عقمت، فلم أجزع لقول عُداتي

وَلَدْتُ، ولمّا لم أجد لعرائسي ... رجالاً وأكفاءَ وأدْتُ بناتي

وَسِعْتُ كتابَ اللّه لفظاً وغاية ... وما ضِقْتُ عن آيٍ به وعظات

أنا البحر في أحشائه الدرُّ كامنٌ ... فهل سألوا الغوّاص عن صدفاتي؟

فيا ويحكم، أبلى، وتبلى محاسني ... ومنكم، وإن عزّ الدواء، أُساتي؟!

وإذا كان مطلوباً منّا أن نتحدّث عن قواعد «اللغة العربيّة تدريساً وتأليفاً»، فإنّ أوّل ما يجب أن نلحظه – كما لحظه ويلحظه الكثيرون – أنّ هذه المشكلة، وإن كانت أصلاً، إلاّ أنّها جزء من مشكلة عامّة في لبنان، هي مشكلة اللغة، ومشكلة بعض المفاهيم التربويّة التي تسود الفكر التربويّ اللبنانيّ، وتنظر إلى اللغة العربيّة نظرات متفاوتة، بحيث يضيع التفاهم حول هذا الموضوع، وتضيع الجهود في سبيل الخلاص من المأزق، إن كان هناك مأزق، وإن كان هناك من يفكّر في الخلاص منه.

على أنّنا قبل البدء في البحث في موضوع حديثنا نورد بعض الملاحظات:

إنّ مشكلة اللغة العربيّة عامّة في الأصل، وفي جميع الأقطار العربيّة. إلاّ أنّنا نجد أنّ هذه الأقطار أخذت تتعافى تدريجاً من الوهن والضعف، والتخلّف... ومن كثير من الإشكالات التي كانت تشكو منها، وبدأت تمشي بخطى بطيئة، ولكن ثابتة، باتجاه تحسين الوضع، والارتقاء بالعلوم – ومنها اللغويّة – بالاتجاه الصحيح، وإن كان يلزمها الكثير الكثير من الوقت والجهد حتّى تصل إلى حيث نشتهي ونأمل.

أمّا في لبنان، فما يميّزنا هنا – برغم ما عندنا من خبرة، وفهم، ووعي، واطّلاع، وتنوّع الثقافات – هو عدم الاتفاق على الهدف والغاية، وعدم الاعتراف بأنّ اللغة العربيّة هي اللغة الأمّ، وبأنّ أمر تطويرها وتعزيزها، وإحيائها... هو في صالحنا وعنوان ثقافتنا وحضارتنا. يضاف إلى ذلك أنّ معالجتنا لأوضاع اللغة العربيّة كثيراً ما تأتي ناقصة، فتزيد المشكلة تعقيداً. على ما تقدّم يصبح من المستحسن أن نعيد طرح السؤال على أنفسنا، فلا يعود: اللغة العربيّة... إلى أين؟ وإنّما يجب أن يكون: ثقافتنا... إلى أين؟

وفي حديثنا سنتناول بالبحث الموضوعات الآتية:

أوّلاً: ضياع النهج التربويّ في تعليم القواعد.

ثانياً: تعليم قواعد اللغة العربيّة.

ثالثاً: التأليف في قواعد اللغة العربيّة.

## أوّلاً: ضياع النهج التربويّ في تعليم قواعد اللغة العربيّة بين المعلّم والمناهج

الفكرة الراسخة في الأذهان، عند العامّة وبعض الخاصّة، وممّن يدرّسون اللغة العربيّة أو لا يدرّسونها أنّ تعليم قواعد اللغة العربيّة موضوع عويص، وصعب، وشاقّ... دونه كلّ صعوبة في أيّة مادّة من موادّ التعليم. وَوَهِمْنا أنّ المناهج الجديدة – الأخيرة – سوف تأتي بالعجب العجاب، وتجد حلاً لمشكلات اللغة.

على أنّ هذا الوهم سرعان ما ضاع، وزادت الأمور تعقيداً، إذ إنّها عرقلت عمل البقيّة الباقية من المعلّمين الذين يدرّسون هذه المادّة، وأحبطتهم، وشتّتت أفكارهم، ورمتهم

في أصقاع التكهّنات والرفض، وخيبة الأمل، وضياع الحيلة... للوصول إلى ما كانوا يرجونه من تعليمهم، وإن كان ذلك بصيص أمل ضئيلاً في حَلَكَةِ ليل الجهالة الذي ما زال يرخي سدوله علينا من كلّ مكان، برغم ادّعاء أنّ العصر هو عصر النور والعلم والتكنولوجيا والتطوّر، انطلاقاً من المبدأ القائل بأنّ الشيء إذا ما اكتمل – أو كاد – ينقلب إلى ضدّه، وبهذا صارت كلّ وسائل العصر التي اشتهيناها وسائل تطوير وعلم وثقافة... وسائل جهالة وضياع، وقِصرَ نظر، وعدم تركيز... ونأمل أن نصحو ويصحو غيرنا من هذا الواقع، ويعود العقل المستنير حكماً ومشيراً، وليس الآلة الصمّاء، والعقول الصَّدئة.

وجاءتنا المناهج الجديدة بافتراضات ناقصة، منها **افتراضٌ أوّلُ**، هو أنّ المتعلّم للّغة العربيّة يتعلّم القراءة أوّلاً في المرحلة الأولى من مراحل التعليم. ومن خلالها يتعلّم القواعد بالسليقة، ومن خلال النصوص بطريقة تطبيقيّة بحيث يتعرّف إلى أنماط من الجمل والتعبير، فيؤلّف مثلها، ويكتسب اللغة بالمحاكاة.

وحدّدت المناهج الجديدة «عناوين» و«موضوعات» يجب أن يتعلّمها المتعلّم في كلّ صفّ من صفوف المرحلة الابتدائيّة الأولى... (المناهج... ص ٤٣).

من الناحية النظريّة نوافق على المفهوم الجديد لتعليم القواعد بالمحاكاة، وقد بدأنا تطبيق هذه النظريّة قبل أن تتبنّاها المناهج الجديدة. وعندما جاء التطبيق لهذه المناهج اجتهد «المجتهدون»، من باب الحرص على العلم والمتعلّمين، و«رغبة في تسهيل مهمّة المعلّم» و«تسهيلاً لعمليّة التعليم» و«شفقة» على المتعلّمين والمعلّمين في آنٍ معاً... وغير ذلك من «الأعذار»، وضعت الكتب في القواعد لهذه المرحلة من مراحل التعليم، واجتهد أصحابها، وافتنّوا و«أبدعوا» في وضع هذه الكتب من حيث طريقة عرض المعلومات والإخراج و... وغيرها من الرّغائب، وفي جملتها الكسب الماديّ، فضاعت المفاهيم التربويّة، و«انتصرت الرغبة التجاريّة، مغلّفةً بغلاف «المصلحة» و«الفائدة» و«التطوير»...

من هنا نستنتج:

١– أنّ المنهج – وواضعيه طبعاً – لم يقطعوا بموقف نهائيّ وثابت في هذا الموضوع.

٢- وأنّ عمليّة التأليف تستند - في كثير من الأحيان - إلى اجتهادات صاحب دار النشر، أو مدرسة من مدارس توحي بهذه الطريقة أو تلك أو رغبة معلّم لا هو صاحب خبرة ولا يريد أن يتعلّم ويبذل جهداً في اكتساب الطرق والتجارب التي تكشف له الحقيقة.

٣- نقص التدريب للمعلّمين والمعلّمات في هذه المرحلة لاعتماد الأساليب الجديدة، وتطبيق النظريّات الجديدة.

٤- كما أنّ المنفعة التجاريّة تلعب دوراً في هذا المجال، إذ إنّ كتاباً «بسيطاً» في هذه المرحلة، برأي البعض منهم، لا يكلّف كثيراً، ويجني أرباحاً كبيرة، وتباع منه أعداد كبيرة أيضاً.

وهنا يأتي **الافتراض الثاني** وهو أنّ التلميذ في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائيّ يتعلّم القواعد الأساسيّة، ثمّ يسعيدها في المرحلة الثالثة من التعليم الأساسيّ - المرحلة المتوسّطة - فيتقنها، بحيث ترسخ في ذهنه، ولا يعود بحاجة إلى أن يدرس القواعد في المرحلة الثانويّة إلاّ لماماً، وبساعات قليلة محدودة العدد (مناهج التعليم العامّ وأهدافها ١٩٩٧ الصفحة ٦٨ وما بعدها).

فهل صحيح أنّ التلميذ يتعلّم القواعد ويتقنها في المرحلتين الثانية والثالثة من مراحل التعليم الأساسيّ؟

إنّ الواقع يدلّ على غير ذلك، ونحن بهذا الافتراض حرمنا التلميذ من فرصة ثانية، وهي الأساس، في تعلّم قواعد اللغة وإتقانها، وهو في هذه المرحلة أقدر على الفهم والاستيعاب. كما أنّ المعلّمين يعملون كُلٌّ على هواه في معالجة هذا الإشكال وهذا الافتراض الذي لا يؤمنون به. (وقد لمسنا حالة الضياع عند المعلّمين عندما كنّا نقوم بالتدريب على المناهج الجديدة...).

أمّا **الافتراض الثالث** فهو أنّ المتعلّم ليس بحاجة إلى إعادة دراسة القواعد، بل تكفيه مراجعات بسيطة تخصّص لها عشر ساعات في العام كلّه، وتخصّص هذه الساعات لمراجعة ما يحتاج إلى مراجعة بحسب سؤال المتعلّمين، واجتهاد الأستاذ المختصّ، وتبقى هذه الساعات منزوعة السلطان، مهجّرة عن موطنها، تطوّف في سماء العلم، ولا

تستقرّ في مكان؛ وإذا هي استقرّت، فعلى خوف ووجل، وقلب واجف، وقلّة احترام، وعدم ثقة، ومع شعور بعدم الضرورة وعدم الحاجة إليها... على أنّ هذا لم يمنع أن يوضع منهج محدّد لمادّة القواعد العربيّة، يحدّد العناوين التي يجب أن يتعلّمها المتعلّم، وهي ليست قليلة، بل هي في الحقيقة موضوع كتاب كامل. كما أنّ هذا التخصيص بدراسة موضوعات بذاتها جعل هذه الموضوعات مادّة كتاب تتنافس دور النشر على تأليفه، ويسابقها مركز البحوث الذي هو «المنظّر» الأوّل في هذا الموضوع. ويوقع المعلّمين في حرج، كما يوقع الطلاّب في هذا الحرج أيضاً.

ونحن نرى في هذا المجال أنّ تعليم القواعد العربيّة عمليّة دائمة مستمرّة وملازمة للقراءة. وبما أنّ القراءة لا تستقيم إلاّ بالإعراب، والقواعد – كما نعرف – هي الإعراب، أو أنّ الإعراب هو التطبيق العمليّ للقواعد، فصارت القواعد المادّة الأهمّ، والعنصر الأساس، والعمود الفقريّ لتعليم اللغة العربيّة. وبالتالي، صارت القواعد حاضرة في كلّ درس، وعند لفظ كلّ كلمة، وفي كلّ مادّة من موادّ التدريس... ممّا يجعلنا نرفض فكرة تخصيص القواعد العربيّة بعشر ساعات في العامّ، بل نرفض الفكرة القائلة بإتقان القواعد، بمعنى أنّ التلميذ لا يعود بحاجة إليها، كما نرفض فكرة الاستغناء عن القواعد لمصلحة أمور أخرى، وإن كنّا نؤمن بأنّ الحاجة إلى تعليم القواعد قد تصير أقلّ إلحاحاً، لأنّ المعلّمين – من باب الافتراض – يكونون قد تزوّدوا بكثير من هذه المادّة، يعرفونها ويطبّقونها. ويتحوّل الأمر إلى مراقبة التطبيق العمليّ لما تعلّموه، وهو أيضاً من صلب القواعد، لأنّ التطبيق قائم على أساس الحجّة والبرهان والتفسير والتحليل... فتعود القواعد بذلك أساس العمليّة التعلّميّة، ولا يجوز، بعد إتمام تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة تحديد دروس بعينها، وموضوعات دون سواها، بل يجب أن يكون المتعلّم مسؤولاً عن كلّ ما تعلّم من القواعد، وبصورة دائمة، كما في جميع الموادّ العلميّة. وكلّ كتاب يصلح أن يكون مرجعاً وقت الضرورة. على أنّنا نفضّل الطريقة القديمة القائمة على تعليم قواعد اللّغة العربيّة والبلاغة في دروس ثابتة، ومن خلال كتب، وعدد ساعات أسبوعيّة محدّدة تستمرّ خلال العامّ الدراسيّ بكامله...

ولا ننسَ أن نشير إلى أنّ المناهج الجديدة، قد «مسخت» مادّة الأدب العربيّ في الصفوف الثانويّة، وجعلتها بمستوى مادّة اللّغة العربيّة في الصفوف المتوسّطة، وعلى

نسقها. ولا نغالي إذا قلنا إنّها كثيراً ما تأتي بمستوى أدنى، وبخاصّة في مستوى مسابقات الامتحانات الرسميّة في الشهادات النهائيّة. هذا بالإضافة إلى أنّ الأدب كُلَّه قد اختصر في الصفّين الحادي عشر والثاني عشر للفروع العلميّة إلى فنّ أدبيّ واحد هو فنّ المقالة، وهو الغالب، وحُدّدت أنواع مختلفة من المقالات تعالج بالطريقة نفسها، والأسلوب نفسه... وبقينا نسمّي ذلك كلّه أدباً، ويقيناً نقنع أنفسنا بأنّ هذه المادّة «المسخ» يمكن أن تكوّن ثقافة أدبيّة عند الطلاّب. ونحن نتحدّث عن هذا الموضوع هنا باعتباره حرم المتعلّم من تعلّم الأدب بكشل صحيح، كما حرمه من المصدر الأساسيّ لتنمية السليقة الأدبيّة، وتقويم اللسان، وتثبيت المفاهيم اللغويّة وقواعد اللّغة بالتطبيق العمليّ.

## ثانياً: تعليم قواعد اللّغة العربيّة

عندما نبحث في موضوع تعليم قواعد اللّغة العربيّة – في جميع مراحل التعليم – نجد أنّه لا مناص لنا من الوقوف عند بعض القضايا الأساسيّة التي تشكّل منطلقاً لعملنا، وبدونها يبقى عملنا دون هدف ولا غاية، وبالتالي لا يمكن أن نحقّق منه فائدة ترجى.

نحن نرى أنّ هناك نوعاً من عدم التفاهم بين اللبنانيين على اعتبار اللّغة العربيّة هي اللّغة الأمّ. وعدم اتفاقهم هذا ينعكس سلباً على تعليم اللّغة العربيّة بصورة عامّة، وقواعد اللّغة بصورة خاصّة، إذ إنّ خيار اللّغة العربيّة كلغة ما زال في النصوص وحدها، أمّا التطبيق العمليّ فإنّه يغاير ذلك كلّ المغايرة. ولو قارنّا بين موقع اللّغة الأمّ، وامتيازاتها عند أيّ شعب من الشعوب، وفي أيّة دولة من الدّول، لوجدنا الأمر مختلفاً تماماً عمّا هو الحال عندنا.

– فنحن لا نميّز بين اللّغة الأمّ واللّغات الأخرى.

– بل كثيراً ما نميّز اللغات الأخرى على «اللغة العربيّة الأمّ»، عندما نعلّم موادّ كثيرة باللغة الأجنبيّة التي تستأثر بالعدد الأكبر من ساعات البرنامج الأسبوعيّ، فلا يبقى للّغة العربيّة غير ٧ ساعات أو ٦ فقط.

– ونحن قليلو الثقة باللغة الأمّ.

- كما أنّنا «نعشق» اللغات الأخرى ونخلص لها، ونحبّها أكثر من حبّنا وإخلاصنا وعشقنا للّغة الأمّ.
- وعلى هذا تغيّب عنّا المواقف العقلانيّة المتأنّية، الباحثة عن طرق وأساليب تذلّل الصعاب للوصول إلى الغاية المرجوّة من تعلّق الإنسان بلغته وتراثه وتاريخه...

ولا أريد أن أسترسل في ذكر سلبيّاتنا في موقفنا من لغتنا، وإنّما أبادر إلى وضع تصوّر لتعليم اللغة العربيّة في مدارسنا، والقواعد منها بصورة خاصّة، وذلك على النحو الآتي:

١- يجب أن تكون اللّغة العربيّة عندنا اللّغة الأمّ فعلاً لا قولاً، فنعلّم اللغة العربيّة ونجتهد في تعليمها بإخلاص، وصدق، ومحبّة، ورغبة في ترسيخ هذه اللغة والاعتزاز بها...

٢- وأن نجعل اللّغة العربيّة هي اللّغة التي تُعلّم بها جميع العلوم في مراحل التعليم الأساسيّ، وبأساليب متطوّرة فيها استفادة من اللّغات الأخرى، وأخذ عنها حيث يجب وبالدرجة اللازمة.

٣- وأن نعلّم اللّغات الأجنبيّة كلغات فقط، وأن نجعلها في المنزلة الثانية بعد اللّغة العربيّة، وليس بالدرجة الأولى، بصرف النظر عن عدد اللغّات التي نعلّمها لتلاميذنا، في كلّ مرحلة، وفي كلّ صفّ من كلّ مرحلة. وليجتهد المجتهدون في تعليم هذه اللغات، دون أن تحلَّ أيّ منها محلّ اللّغة الأمّ، وليتقن أولادنا منها ما يتقنون... على أن يصير هذا الأمر مسألة تربويّة بحتة، يجتهد الباحثون وعلماء النفس والاجتماع واللّغة في حلّها.

٣- أن نجعل اللّغة العربيّة المادّة الأساسيّة الأولى، والتي يجب أن ينجح فيها الطالب أوّلاً، وإذا هو لم يتجاوز امتحان اللّغة بنجاح لا يسمح له بالتقدّم إلى الامتحان في الموادّ الأخرى.

**ثانياً: مع المتعلّمين**

٤- أن نكثر من اطلاع تلامذتنا على النصوص الأدبيّة الجميلة في لغتنا، والتي كتبت بأساليب فنيّة بديعة، وليس على نصوص يكتبها أدباء محدثون أو مؤلّفو كتب بما في أساليبهم الأدبيّة من هنات وخروج على المألوف في لغتنا. ذلك حتّى نزوّد المتعلّم بالزاد الكافي من النصوص، وبالتالي من المفردات، والتعابير، والجمل، والأساليب

البلاغيّة، فنجعل بينه وبين لغته مودّة وألفة، ونقوّي السليقة السليمة عنده، ونزيد رصيده اللغويّ...

٥- أن نجتهد في تحويل مادّة القواعد العربيّة إلى مادّة ممتعة، ومسلّية، ومثيرة للاهتمام... باستعمال الأساليب التربويّة المفيدة، وأن نبذل جهداً للخروج من التقليد والجمود، وأن نتحوّل إلى السهولة واليُسر...

٦- أن ننمّي عند التلميذ القدرة على الإعراب، ونعوّده عليه، وأن نجعله يفكّر دائماً في أصل الكلمة التي يستخدمها، وفي موقعها من الإعراب في الجملة التي يقولها أو يكتبها أو يقرأها... بما يشبه جعل الطالب في حالة من الوعي الدائم للجملة في تركيبها، والمعنى الذي تؤدّيه... فلا يعود يعيش حالة الانفصام التي نشهدها اليوم بين ما يتعلّم وبين ما يقول أو يقرأ أو يكتب.

**ثالثاً: مع المعلّمين**

٧- أ نُعِدَّ معلّمين متخصّصين في اللّغة، ولا يتعاطَوْنَ غيرها.

٨- أن يخضع المعلّمون لدورات تدريبيّة في تعليم اللّغة بصورة مستمرّة.

٩- عقد مؤتمرات تربويّة لغويّة (على مستوى المدرسة) يستفيد منها المعلّمون والمتعلّمون على حدّ سواء.

١٠- إقامة مباريات لغويّة، وتخصيص جوائز تشجيعيّة.

١١- إيجاد حوافز مختلفة للمعلّمين للاهتمام بالدراسات اللغويّة وتعليم اللّغة.

١٢- إنشاء مجلّة لغويّة، أو تخصيص صفحات في المجلّة المدرسيّة للموضوعات اللغويّة.

**رابعاً: على الصعيد العمليّ**

١٣- أن نشجّع المؤسّسات العلميّة ذات الطابع اللغويّ التي تتولّى البحث والدراسة والتنقيب، والتطوير والتدريب... والاهتمام بالشؤون اللغويّة جميعها.

١٤- أن نستفيد من الطاقات اللغويّة، ونشجّع المختصّين بالأمور اللغويّة على إيجاد عمل مناسب.

١٥- أن يكون في كلّ إدارة مدقّق لغويّ، مهمّته السهر على الكتابة بلغة سليمة وعدم التساهل في الأخطاء، وعدم القبول بها مهما كان نوعها.

١٦- أن ننمّي في ذواتنا الحسّ القوميّ والوطنيّ، وأن نقدّر مخاطر الانحرافات المختلفة التي ينزلق فيها مجتمعنا - كباراً وصغاراً، أفراداً ومؤسّسات - كأن نعرف مثلاً مخاطر استعمال العاميّة وإحلالها محلّ الفصحى حتّى في المعاملات الرسميّة، فلا تعود الدعوة إلى «الواقعيّة» و«الماديّة» وغيرها من بضاعة الغرب المشؤومة دليلنا إلى تراثنا ولغتنا وحضارتنا. مع الإشارة إلى إسفافات وسائل الإعلام في هذا المجال، والتي قد يكون فعلها وسعيها لنشر العاميّة من باب القصد للإساءة إلى كلّ ما هو وطنيّ وقوميّ.

هذا التصوّر لتعليم اللّغة العربيّة هو - برأينا - نصف الطريق لتعليم قواعد اللغة العربيّة، ذلك أنّه يزيد رصيد الفرد من الثقافة اللّغويّة التي نأخذ منها القواعد بالسليقة. هذه السليقة التي إذا ما قويت زوّدتنا بالنصوص، والأمثلة، والبراهين التي يمكن أن نستدلّ بها على القاعدة موضوع التعلّم.

وهذه السليقة السليمة لا تخطئ، وتصير هي الميزان، والمقياس والشاهد، وصمّام الأمان للغة عربيّة صحيحة، وقواعد لا تُنْتَهَكُ، كما نعرف من شواهد اليوم، كأن نجد أناساً يكتبون بلغة سليمة، وذوق أدبيّ رفيع، و يغلطون في اللغة... وهم ما درسوا في الجامعة، ولا نالوا نصيباً وافراً من القعود على مقاعد الدراسة... كما في مثل تلك الأعرابيّة التي كانت تبيع اللبن في سوق المربد، فتكسر (اللبن) في: يا شاري اللبن، وتنصبها في: يا من يشتري اللبن، وهي لم تسمع بسيبويه، ولا باسم الفاعل وعمله، ولا بحكم المضاف إليه... وغيرها من مقولات علماء اللغّة.

وعلى هذا، لو عدنا إلى البداية وسألنا عن عدد الكتب التي قرأها طلاّبنا في الصفوف الثانويّة، أو عن عدد أبيات الشعر التي يحفظها هؤلاء، فإنّنا نجد أجوبة لا ترضينا أبداً،

هذا بالإضافة إلى الأصوات الصارخة فينا: لا فائدة من حفظ الشعر، ولا لزوم له، بيتان أو ثلاثة من النصّ تكفي!... ونحن نرى أنّ من لا يحفظ الشعر لا يتعلّم اللّغة.

### من واقع اللّغة

إنّ ما يلفت نظرنا في هذا الموضوع يمكن حصره في أمرين: أوّلهما أنّ كثيراً من اللبنانيين الذين كُنّا نراهم أقلّ الناس اهتماماً باللغة العربيّة، وأكثرهم محافظة على لغتهم الأمّ، ونقول إنّ فيهم لُكنةً وعُجمَة وغيرَ ذلك، قد أتقن كثيرون منهم اللغة العربيّة إتقاناً تامّاً: قراءةً وكتابةً، شعراً ونثراً، وأبدعوا فيها، واتّخذوها لغة للعلم والأدب، وما عدنا قادرين أبداً أن نميّزهم عن عربيّ أصلاً وهويّةً وانتماءً وعصبيّة، إذا لم يكونوا قد تفوّقوا عليه في لغته. ثمّ: ألم يحصل هذا من قبل؟ فما رأيكم بابن المقفّع وسيبويه، وابن خالويه ونفطويه و... غيرهم كثيرون. وأخيراً، وبعيداً عن كلّ جدل في هذا الموضوع، نرى من واجبنا – عند تعليم قواعد اللّغة العربيّة أن ننطلق من مبدأ واحد، وهو أنّنا أمام مادّة – لا أقول إنّها صعبة – وإنّما هي مادّة عقلانيّة، بحاجة إلى تركيز، وجهد فكريّ، وتجرّد ذهنيّ، وتفكير رياضيّ... ويجب أن نتعاطى معها على هذا الأساس. ومن هنا، فلينجح من يستحقّ النجاح، ويرسب من لا يكون في المستوى المطلوب. أليس الأمر كذلك في الرياضيّات، فإنّنا لا نفرض عليهم – ولا يمكن أن نفرض عليهم – أن يكونوا أمثال سيبويه. أمّا المصيبة كلّ المصيبة فأن لا يكون فيهم إلاّ القليل القليل، والعدد النادر ممّن يعرف أصول العربيّة وقواعدها، وأن ننحرف: أساتذة ومسؤولين، على مختلف المستويات، فتصير رسائلنا وخطاباتنا وإعلاناتنا... باللغة العاميّة، كأن يصدر في إعلان رسميّ عن المصرف المركزيّ مثلاً دعوة إلى المواطنين: عملتك، استعملا. فما الفائدة من هذا الاجتهاد اللغويّ بحذف(ها)؟ ثمّ هل أنّ في العاميّة تسهيلاً على السامع، أم أنّه تشويه للّغة لوجه الشيطان، ولا لأيّة غاية أخرى غير الاستجابة لدعوة إحلال العاميّة محلّ الفصحى، وهو تفكير – في نظرنا – غير مفيد.

وتأكيداً على ما نقوله يستطيع المراقب أن يطّلع على الحقيقة الآتية، وهي أنّ الطلاّب المبدعين في الموادّ العلميّة هم الأعرف باللغة العربيّة، والأنجح في هذه المادّة، وأكثر الطلاّب فهماً لقواعد اللغة، واستئناساً بها... أمّا الكسالى ومن هم دون المستوى فلا يعوّل على نتائجهم.

## ثالثاً: التأليف في قواعد اللغة العربيّة

لا يخفى أنّ قسماً كبيراً من مشكلتنا في تعليم قواعد اللغة العربيّة يكمن في الطريقة التي تقدّم بها القواعد للطلّاب، والتي تتأثّر بعاملين اثنين: أوّلهما اشكالات مختلفة عند الذين يدرّسون هذه المادّة، وثانيهما كتاب القواعد الذي يلزمه الكثير من التطوير ليصير بمستوى الكتب التربويّة المفيدة.

أمّا المعلّم، فقد تحدّثنا في القسم الأوّل من هذه الدراسة عن وجهة نظرنا في ما يجب أن يكون عليه من القدرات والمواصفات، وظروف العمل التي يجب أن نوفّرها له ليقوم بعلمه على النحو المطلوب. وأمّا تأليف الكتاب، فقد وجدنا في تأليف كتاب القواعد – في الفترة الحاضرة – ما لا يؤمّن الكتاب المفيد الذي يسهّل مهمّة تدريس مادّة قواعد اللغة العربيّة.

وإنْ كان لنا أن نتحدّث عن تأليف كتاب القواعد، فإنّنا نجد في عرض تجربتنا مع مركز البحوث لوضع كتاب قواعد اللغة العربيّة للمرحلة المتوسّطة (السابع والثامن والتاسع) ما يلقي الضوء على هذا الأمر.

نحن اليوم ما زلنا نجرجر الذيل مرّة تيهاً وإعجاباً بالنفس أن نكون قد أنتجنا كتباً «نموذجيّة»، ومنها كتب القواعد، وأحياناً نخجل ممّا أنتجناه، لخلوّه من الفائدة، ولأنّه جاء نقلاً، واجتراراً وتحريفاً ونقصاً في المعلومات... ما أشار إليه كثير من الباحثين في ندوات ومحاضرات ودراسات مطبوعة وضعت تعليقاً وتعقيباً ودراسة للمناهج الجديدة وما نتج عنها من مؤلّفات... وقد كتبت مقالات في الصحف حول هذا الموضوع، وكنّا نطّلع عليها تباعاً وبناءً عليه نقول:

كثير ممّا ورد في هذه الدراسات من النقد صحيح. ذلك أنّ عمليّة تأليف كتب القواعد – وقد كنت شاهداً عليها – ويشهد الله أنّي ما كانت شاهد زور أبداً، ولن أكونه الآن في هذه المناسبة – قد مرّت بمرحلتين أساسيّتين:

**أولاهما:** أنّ الذين كُلّفوا بوضع كتب القواعد لم يكونوا دائماً أصحاب اختصاص في هذا الموضوع، وأنا أيضاً لست صاحب اختصاص في اللغة، وإن كنت أهتمّ بها، وأسعى لاكتناه المجهول فيها... وعندما اعتذرت عن التأليف في هذا المجال، كان إصرارٌ،

ودعوة إلى عدم التنكّب عن الواجب الوطنيّ، فرضخت للواقع. وجرى اختياري منسّقاً لكتاب القواعد في المرحلة المتوسّطة.

لم نكن جميعاً في الفريق أصحاب اختصاص، بل ما كان بيننا أحد من أصحاب اختصاص. وقد دفع بعضنا دفعاً للعمل في تأليف كتاب القواعد، لأنّه لم يترك لنا الاختيار، ولأنّه – كما قيل – لنا سابق تجربة في هذا المجال.

أمّا كيف جرى اختيارنا، فبعضنا اختير لأنّه يمثّل مؤسّسة بعينها، وآخرون لأنّهم يمثّلون جهات معيّنة، وبدافع التوازن وغير ذلك من الاعتبارات، ممّا يجعلنا نسجّل ملاحظة أولى هي أنّ اختيار المؤلّفين لم يكن على أساس اعتبارات علميّة موضوعيّة صحيحة، بل على أساس الاعتبارات اللبنانيّة المعروفة، والتي تحكم كلّ عمل من أعمال الإصلاح واللجان و...

**وثانيتهما:** أنّ البدلات التي دُفعت لتأليف هذه الكتب بدلات مشجّعة على المنافسة، ومثيرة للشهوة، وداعية إلى حوك المؤامرات والدسائس لاستبدال فلان بفلان، ولإفادة فلان وليس فلاناً؛ يدعم هذه التوجّهات مراكز قوى مختلفة، تشجّع هذا، وتهاجم ذلك، وتتآمر، ولا تعورّع عن الباطل للوصول إلى ما تريد.

هذان الأمران: في اختيار المؤلّفين، ومطامع المشتهين جعل العمل يفشل من بداياته، وقبل إنتاج الكتاب. حتّى إذا ما أنتج الكتاب الأوّل، وبرغم ما بذل فيه من الجهد لإخراجه على أسس واضحة، وتطبيق نظريّات علميّة معتبرة، أريد له أن يفشل... وعاثت كثير من الأيدي فساداً فيه. حتّى إذا استؤنف العمل في مرحلة ثانية، كان عصيان بعض أفراد اللجان، وتمسّكهم بمواقفهم، ومعلوماتهم، وتحضيراتهم، وتترّسوا خلف متاريس كان من الصعب اختراقها وشكَوا في كثير من المرّات «الاضطهاد» الذي كان – في نظرهم – لانتسابهم إلى هذه الطائفة أو تلك، ووجدوا من يسمع منهم مثل هذه الشكاوى، ممّا أضاع علينا فرصة التنسيق، وفرص تطبيق الموازين الأكاديميّة، ومراعاة الحقائق العلميّة... وغير ذلك من الأمور. ولمّا كان موعد العمل الثالث كانت الصداقات الخاصّة قد تأصّلت، كما استيقظت الرغبة في الفائدة المادّيّة، وزاد الاحتماء بمراكز القوى، ولعبت معطيات كثيرة بالأمور... حتّى كان العمل الأخير ممّا لا يشرّف الذين قاموا بهذا العمل، ولا يسجّل لهم نقاط فخار في ما قدّموه...

وقد نبّهنا إلى ذلك كلّه في الأوقات المناسبة، ولم نجد ردًّا على ما كُنّا نقوله، أفتريدون بعد ذلك أن يكون عندنا الكتاب المنشود في مادّة قواعد اللغة العربيّة؟ وفوق كلّ ذلك نجد من يزيّن للمسؤولين فكرة توحيد الكتاب المدرسيّ وفرضه حتّى في القطاع الخاصّ، والقضاء على فكرة المنافسة والإبداع وترك الباب مفتوحاً أمام اختيار الكتاب الأفضل إن كان هناك بعد كتاب أفضل.

هذا في مجال تأليف الكتاب المدرسيّ، أمّا في مجال تأليف كتاب القواعد في دور النشر الخاصّة، فما نعرفه من طريقة اختيار المؤلّفين ما يأتي:

١- يجب أن يؤلّف الكتاب جماعة تشكّل على الأسس التالية:

أ- التوازن الطائفيّ حتى يؤمّن توزيع هذا الكتاب في جميع «الأسواق» اللبنانيّة.

ب- أن يكون المؤلّف من المعروفين وذوي النفوذ في عدد من المدارس، بحيث يؤمّن تسويق الكتاب في هذه المدارس جميعاً، فـ«ينجح» الكتاب وينتشر.

هذا بالإضافة إلى مقولات وتجارب أخرى، منها أن يتولّى وضع الكتاب واحد بعينه، ثمّ ينسب إلى مجموعة من «المؤلّفين»، ويرضى الكثيرون بتشريف الكتاب بأسمائهم، أو أنّهم يتشرّفون بالكتاب، ويرضون بوضع أسمائهم عليه، وذلك لقاء عمولة نسبيّة أو مقطوعة بحسب الاتفاق. واليوم نشهد ظاهرة جديدة في التأليف هي ظاهرة المؤلّفين المنسّقين. فبعد إقرار مبدأ التنسيق، قامت بين الأساتذة «طبقة المنسّقين» التي تتحكّم اليوم باختيار الكتاب، وفرضه في المدارس التي يتولّون فيها التنسيق، وكثيراً ما تسمع الناس يتحدّثون عن صفقات بين المنسّقين والمنتجين، ويتضايق منها الكثيرون من أصحاب دور النشر، لما في هذا العمل من إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص الذي يفوّت عليهم الفائدة، ويحرم المعلّمين من الكتاب الجيّد، فيفشل هذا الكتاب.

والمسكين اليوم من يخطر بباله أن يضع كتاباً علميًّا، لا يراعي فيه إلاّ المقاييس العلميّة، ويبذل في تأليفه الجهد اللازم، فإنّه لن يجد من يطبعه، ولا من يشتريه، ولا من يحاول الاستفادة من العلم الذي فيه.

أمّا إذا نظرنا إلى العلم الذي تحويه كتب القواعد اليوم فإنّنا لا نجد من المؤلّفين من يخترع، ويبدع، ويأتينا بنظريّة جديدة، ولا بالأسلوب الجديد في إيصال المعلومات إلى الطلاّب. وواقع الحال أنّ الأستاذ المطّلع اليوم، والذي يهتمّ بموضوعات اللغة لا

يجد مرجعاً أفضل ممّا وضعه الأقدمون، وبخاصّة في مطلع عصر النهضة من الكتب التعليميّة، والمؤلّفات التي يمكن اعتبارها خطوة رائدة في موضوع تعليم اللّغة العربية وتطويرها، والمحافظة عليها، وفهمها.. فما تزال كتب الشرتوني، والغلاييني.. مثلاً، أفضل الكتب في هذا المجال.

وفي ختام حديثنا عن تجربتنا في مجال «قواعد اللغة العربيّة تدريساً وتأليفاً»، فإنّنا نذكّر بوجهة نظرنا في موضوع تعليم قواعد اللغة العربيّة، وتأليف كتب القواعد، ومن ذلك:

١- الاعتراف بأنّ مادّة القواعد مادّة أقرب إلى أن تكون مادّة علميّة، مع ما فيها من خصوصيّات أدبيّة، ولذّة فكريّة وعقليّة، تشبه -عند من يفهم اللغة ويتقن أساليبها- لذّة الصائغ الماهر الذي يصوغ التحف الفنّية من الذهب الخالص، والذي يفرح فرحاً عظيماً عندما يرى الذهب وقد صار أثراً فنّيًا جميلاً بين يديه...

٢- إنّ من واجبنا السعي إلى فهم طبيعة هذه المادّة التعليميّة والاجتهاد -معلّمين ومؤلّفين- على ابتداع الطرق الشيّقة في التعليم والتأليف لتحويل المادّة من جفافها، فتصبح -بعد التحويل- مادّة لذيذة مفيدة، يقبل عليها أولادنا، إن لم نقل بشغف، فبارتياح وعدم نفور منها.

٣- كما أنّ من واجبنا التجرّد للعلم وللعلم فقط، وأن نبتعد عن تسييس هذا العلم والعبث به، بشتّى أنواع السياسة والعبث.

٤- أن نفتح المجال واسعاً أمام المبدعين ونستفيد من إبداعهم، وألا نسدّ الباب في وجه أحد منهم، ولا يجوز التفكير في أنّ العلم والعبقريّة محصورة في أشخاص معيّنين، وليس عندهم مثلها.

٥- الاقتناع بأنّ كثيرين من العاملين في مجال تعليم اللّغة والتأليف في مادّة القواعد العربيّة لا تنفعهم القدرة على الإبداع والعطاء، وإنّما هم بحاجة إلى الجوّ الذي تثمر فيه جهودهم، ووجود من يستفيد من هذه الجهود، ووجود الجوّ الذي يدفعهم إلى الإبداع.

٦- واخلاصنا - جميعنا - للغتنا، ومحبّتها، والثقة بها، أكثر ممّا نحبّ اللغات الأخرى ونثق بها، وهي بالتالي ليست أصعب من اللغات التي يتعلّمها طلاّبنا وأبناء بلادنا في أشهر عندما يقصدون إلى البلاد الأجنبيّة للتخصّص العلميّ، في شرق الأرض وغربها، ثمّ يتخصّصون فيها، ويتقنونها اتقاناً يفوق اتقانهم للغتهم الأمّ.

# المحور الثالث

| | |
|---|---|
| **الموضوع:** | **سبل تطوير العربيّة وتحديثها وإيصالها** |
| الرئيس: | **د. ساميه جابر** |
| المحاضرون: | |
| **الوزير السابق جورج سكاف** | لغة الإعلام |
| **د. منصور عيد** | بين الفصحى والعاميّة |
| **د. فوزي عطوي** | تحديث التراث |


جامعة سيدة اللويزة
اللغة العربية... الى اين؟
رابطة خريجي معهد الرسل - جونية
واصدقاء المدرسة الرسمية
١٤-٣-٢٠٠٢

**أ. جورج سكاف**

وزير سابق، نائب نقيب الصحافة اللبنانيّة

# لغة الإعلام، لغة الحياة

لغة الإعلام؟.. وهل للإعلام لغة خاصّة به؟.. أم إنّه الاعلام يُعطي اللغة نبضَها اليوميّ الحيويّ، فيحافظ عليها أصيلة نقيّة نضرة، لا تذوى ولا تشيخ وتموت، يجدّد خلايا أحرفها، ويجمِّل مخارجَ ألفاظها، ويدوزن إيقاع كلماتها، فتظلّ لغة الحياة، على كلّ لسان، يتكلّمها كلّ الناس في كلّ الأوقات.

في البدء كانت الكلمة، وكان الله الكلمة حمّلَها الرسلَ والنبيين، فكانوا أوّل الاعلاميين. وتنزَّلها عربيّةً في آياتٍ بيِّنات، فتميّزت عن سائر اللغات، التي كانت قبلها ونشأت معها، بأنّها ارتبطت بالايمان فاستمرّت، بينما اندثرت تلك كالكنعانيّة والسريانيّة والآراميّة... حتّى اللاتينيّة.

واللغة العربيّة كانت في الأساس بلسانين: الحِمْيريّ في اليمن، والعدنانيّ في الشمال. إلاّ أنّ القرآن الكريم ثبّت منهما اللغة العدنانيّة، التي ما عادت تقتصر على لغة قريش، وأهل الجزيرة، فانتشرت مع الفتح الاسلاميّ في بلاد الآراميين والفرس والديلم والكرد والترك في الشرق، وفي بلاد القبط والبربر وسائر الاسبان في الغرب، فتعدّدت اللهجات، وخرجت من البداوة إلى الحضارة، لتتفاعل مع حضارات أخرى، فجاءها الأعجميّ بما يحمله من تراث أجنبيّ عريق، قبل عهده بالعربيّة، ليلتقي فيها بما حملته هي من تراث عريق كذلك، فيعطي هذا التفاعل ثمرة جديدة يتلذّذها البعض ويمجّها البعض الآخر، إلاّ أنّها أغنت اللغة العربيّة بكلمات ومفردات وأساليب جديدة صارت في صلبها، كما أنّ اللغة العربيّة أرفدت سائر اللغات بكلمات عربيّة كثيرة صارت في صميمها وإنْ مع بعض التحوير والتصرّف.

بلغت اللغة العربيّة انتشارها الواسع في عهد الخلفاء الأمويين، وازدهارها الكبير في عهد الخلفاء العبّاسيين، في دولة لغتها الرسميّة والأدبيّة العربيّة، وعاصمتها بغداد، محورها

العراق بينما اتجاهها نحو ايران والعالم الآسيويّ، أمّا معظم شعوبها وجماعاتها فكانت اسلاميّة آسيويّة غير عربيّة وغير متعرّبة، كالفرس والأتراك. ودخلت بعد ذلك فترة طويلة من الركود والانحطاط، حتّى انهيار وتفكّك السلطنة العثمانية، فجاء دور لبنان في بعثها وصنع النهضة العربيّة الحديثة... التي يصفها النقيب محمّد البعلبكي بأنّها تكاد تكون من أصعب المهامّ التي قام بها لبنان، ألا وهي مهمّة تعريب العرب.

لقد كُتب الكثير عن دور لبنان في النهضة العربيّة. ونكتفي الآن بالتركيز على دور الاعلام اللبنانيّ، الذي كان مقتصراً يومها على الصحافة، وغالباً ما كانت سرّيّة ومخطوطة، وإنّما فاعلة فعلها الكبير في قول الكلمة الحرّة واطلاق الحركة الاستقلاليّة. لقد بدّلت أسلوب الكتابة من الخنوع والتزلّف أمام عظمة الباب العالي، إلى الجهر عالياً باسم الحريّة وكرامة الانسان. وقد كلّفنا ذلك الكثير من أرواح الصحافيين الذين عُلّقوا على أعواد المشانق، فكانوا طليعة شهداء الحريّة وخميرة موجة الاستقلال التي عمّت العالم العربيّ.

والبيئة اللبنانيّة لم تحتضن اللغة العربيّة في هزالها، بل تعهّدتها بما أعاد لها بريقها وألقها في أكبر أيّامِ عزّها. وهي، بانفتاحها على حضارات وثقافات شعوب عديدة وتفاعلها معها، صهرتها جميعاً في سبيكة جديدة برواسب تراثاتها وبقايا عاداتها ودوام عقائدها وثوابت خصائصها الطبيعيّة وميزاتها الفائقة ونظراتها الشخصيّة إلى الحياة، فنقلت اللغة العربيّة من بداوة الصحراء، و«قفا نبكِ من ذكرى حبيب ومنزل» إلى «أجمل من عينيك حبّي لعينيك».

وإذا خاطب سعيد عقل أمير الجزيرة العربيّة، يقول:

بين لبنان ونجد صلة بنياط القلب والعين تصان

ويرى صاحب دائرة المعارف في صاحب المفكّرة الريفيّة: الجامعَ بين عبوديّة الشعر وسيادة الكلمة، العارفَ كيف ينظم من خصوصيّات الحوادث الغابرة عقداً من الجواهر الباقية على الدهر... يقتطع اللفظة من معادنها المعجميّة، فلا يألوها نحتاً وصقلاً ونقشاً وتطريقاً، حتّى يفرغها في قالبها الخاصّ من سبيكة الأسلوب العربيّ الأصيل... فيخيّل إليك، وأنت ذاهل بالنشوة الراهنة، أنّ جهاد جهابذة النحو وأساطين اللغة، في البصرة

والكوفة وبغداد، في برعمة نظراتهم وازدهار آرائهم وأقوالهم، ما كان إلاّ معقوداً على هذا الثمر يجنيه ابن لبنان على أهون سبيل، ويؤتيه أبناء الضاد على غير تكلّف ولا منّة».

وإذا كانت اللغة العربيّة قد عرفت انتشارها الواسع مع الفتح الإسلاميّ، فقد أدركت انتشارها العالميّ مع الفتح الاعلاميّ اللبنانيّ، ويكفي أن نذكر بأنّ اللبنانيين أنشأوا في القرن الماضي مئات الجرائد اليوميّة والمجلاّت الأسبوعيّة باللغة العربيّة، في كلّ مدينة من الولايات المتّحدة الأميركيّة، وكذلك فعلوا في مختلف مدن البرازيل والأرجنتين والمكسيك والشيلي، كما في القارة الاستراليّة. وهذه الصحف حملت حتى بعناوينها، كمثل: «فتى لبنان» و«بريد الشرق»، «التحالف اللبنانيّ» و«الاستقلال»، «يقظة العرب» و«العالم العربيّ» و«الوحدة العربيّة»... الروح اللبنانيّة الحقيقيّة، لتكون رسالة لبنان إلى العالم كلّه.

اللغة العربيّة التي هي من أغنى اللغات الحيّة في المخارج اللغويّة، عانت كثيراً من الروح التحرّريّة في الصحافة اللبنانيّة، فنشبت معارك عنيفة بين اللغويين والصحافيين على كلمة دخيلة أو تركيبة هجينة أو مصطلح نافر. وفي النهاية كان الاعلام يرضى بما يستشيغه ويتبنّاه الحسّ العام ويسقط ما يرفضه ويأباه. وهذا حصل مع سائر اللغات الحيّة، التي كان يجيئها الاعلام بما لا تستطيعه المجامع العلميّة واللغويّة، من كلمات ومفردات جديدة، عادت ودخلت القواميس، التي تقوم أيضاً بحذف الكلمات والمفردات القديمة التي لا تعود متداولة.

وتدليلاً على هذا الغنى في المخارج اللغويّة ما يرويه النقيب محمّد البعلبكي من أنّ أعرابياً سمع في حضرة النبيّ العربيّ قولاً لم يألفه، فانبرى يسأله: يا رسول الله، هل ورد مثل هذا في كلام العرب؟ فأجابه الرسول: لقد ضيّقت واسعاً يا أخ العرب.

ويروي أيضاً عن أستاذه العلاّمة الشيخ مصطفى الغلاييني، وهو من كبار اللغويين، قوله في تعدّد المخارج: قولوا ما تشاؤون فيأتي كلامكم صحيحاً... ويضيف: لكن، لا تبالغوا.

ولكن هذا لم يخفّف من الحملة على لغة الصحافة من أدباء «يخافون على اللغة ممّن يكسرون الألفاظ ويصفعون الأسماع بالهجين المستحدث». فكانوا يقتطعون المقالات من الصحف ليعيدوها إليها مُدمّاة بمداد تصحيح الأخطاء اللغويّة... وغالباً ما كانت هذه

«الأخطاء» متعمّدة، للدلالة على أكثر ممّا تعبّر عنه الكلمة التي ترضي اللغة ولا تفي بالمعنى المطلوب. وانبرى أدباء كبار لكتابة فصول دوريّة في الصحافة بعنوان «في الشوائع والشوائب»، بغية انقاذ لغة الضاد من أيّ شطط، وإعادتها إلى الأصول الثابتة. ولكن، مع مجيء الاعلام المرئيّ والمسموع، زاد النزوع نحو سهولة التعبير، بتجنّب الوقوع في شرك الصرف والنحو، والتحرّر ما أمكن من قيود مخارج الاعراب. فصارت للاعلام لغة يمكن أن يقال فيها إنّها «عاميّة فصحى»، أو لغة محكيّة فصيحة، تتناول الشأن العامّ كما يرد على ألسنة العامّة، فتتحدّث في أمور الخليويّ والخصخصة، ولا تخشى موجاته الكهرومغناطيّة، تتقبّل التعدّديّة وتواجه العولمة الحربيّة وخطر الترانسفير بشفافية غير مسبوقة... وبالكاد تأبه لغضب الأصوليين في اللغة، الذين كانوا يرفضون كلمة الصمود لأنها ليست في القاموس، ولا كلمة انجاب لأنّها تستوجب أن يكون الولد نجيباً، ولا يقبلون أن تُبعث إليهم الرسالة إلاّ مع رسول، ولا يرضون بالتحجيم تحديداً للحجم لأنّه يعني، قاموسيًّا، النظر إليه شديداً، ولا التقدير بل التعظيم، لأنّ التقدير يجعله قدريّاً، ولا لفت النظر، تنبيهاً، لأنّ لفته يصرفه عن الرأي إلى سواه...

هذا بعض من «خطأ مشهور صار خيراً من صحيح مهجور» في لغة الاعلام.

ويبقى السؤال المطروح: اللغة العربيّة إلى أين؟

إنّ ما يواجهه عالم اليوم من أخطار العولمة ومن تحدّيات العصر لا بدّ من أن يصيب اللغة العربيّة، كما أصاب كلّ لغة حيّة، لغة تطلّ على العالميّة من موروث راهن، بأنّها من أحلى اللغات وأغناها، وبأنّها مرنة في استنباط الكَلِم ورحبة في احتواء بِدَع الأُمم، إلا أنّ الثقافة لا تبقى جامدة سُلاليّة صافية، بل تلاقُحيّة اختلاطيّة. وأمامنا نتيجة ما فعل الاعلام القويّ في أميركا بتطوير اللغة الأنكليزيّة، فطوّع مفرداتها، وسهّل كتابة كلماتها كما تلفظ، واختصر منها الزوائد والحواشي، حتى أنّها صارت لغة أخرى، فقال جورج برنارد شو: «إنّ انكلترا وأميركا بلدان تفرّقهما اللغة عينها». وهو شأن الاعلام في فرنسا مع اللغة الفرنسيّة بتطويرها لتصبح أكثر سهولة في الاعراب، وفي الكتابة أيضاً كما تلفظ. ومن قبل لم يتردّد العرب، إذ عرّبوا آثار اليونان من اقتباس عدد كبير من الألفاظ اليونانيّة كما هي مع إضفاء شيء من اللهجة العربيّة عليها. وفي العصر الحديث قامت دعوات ومحاولات

لتطوير العربيّة باعتماد اللغة المحكيّة، لغة الحياة، ومنها ثورة سعيد عقل المزدوجة على اللغة والحرف باعتماد كتابة اللغة اللبنانيّة بالحرف اللاتينيّ.

كاتب أجنبيّ (جفرسون) قال: إنّ اللغة رداء الأفكار. وانطلاقاً من ذلك يمكن القول إنّ الإعلام هو دار الأزياء، دار التصميم والتفصيل وجمع الأجزاء وحبك العرى وتخريج الياقات وتطريز الألوان. وكما أنّ الشعوبَ والفئات تُعرف وتتمايز بأزيائها، كذلك اللغات بخصائصها التي تنمّ عن مستوى الأقوام الثقافيّ والحضاريّ. الأزياء تطوّرت كثيراً، في عصرنا الحاضر، فلم يعد الزيُّ يفرض لبوسَه على الجسم، بل صار الجسمُ يبرُز من خلال الزيّ.

أمّا الكلام الذي كان سفير العقل ورسوله الأنبل ولسانه الأطول وترجمانه الأفصح، فماذا يكون أمره وقد صار للعقل البشريّ دماغ آليّ الكترونيّ يلازمه، يُبَرمج على نَبرة الصوت، فلا يحتاج إلى أكثر من الهمس فيه حتى يُعبِّرَ تلقائيّاً عمّا يُراد قوله، بلغته المحدّدة، فلا قلم ولا آلة كاتبة، ولا مراجعة للتصحيح والتنميق والتجميل. فأين تصبح البلاغة والفصاحة؟.

القرن الواحد والعشرون هو قرن المعلوماتيّة، قرن العولمة والتواصل بين الشعوب والثقافات جميعاً، والمعلوماتيّة التي لها لغتها الخاصّة، ذات الأحرف الصوتيّة والرقميّة، ألا تفترض أن تتآلف وتتناغم معها كلُّ لغة أخرى؟... لا شكّ بأنّ عبقريّة لغة الاعلام العربيّة ستواجه هذا التحدّي، كما في كلّ تاريخها، وتبقى حيّة.

د. منصور عيد

# بين الفصحى والعاميّة

## اللغة فعل انسانيّ

اللغة تعبير عن فعل حضوريّ متكامل بين الذاتيّ والعام. إنّها فعل انسانيّ، مثلها مثل جميع الأفعال الصادرة عن الذات الانسانيّة بتكوينها الشعوريّ واللاشعوريّ. وهي، وإن كان الصوت أصلاً في تكوينها، فإنّها في الحقيقة ليست مجرّد نظام لتوليد الأصوات التي تنقل المعاني فحسب، بل هي ظاهرة فيسيولوجيّة ونفسيّة واجتماعيّة، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتاريخ جماعتها وبحاضرهم، بل انها ترتبط بمستقبلهم السياسيّ والاقتصاديّ والثقافيّ أيضاً عندما تسعى هذه الجماعة إلى تحويل لغتها حركة ديناميّة قابلة للتطوّر الدائم والمستمرّ عبر تفاعلها الحضاريّ مع الأحداث المصيريّة التي تحدّد اتجاهات الحضارة الانسانيّة بكاملها.

ولأنّ اللغة تعتبر النظام الانسانيّ الأرقى للتواصل المعرفيّ، فهي في الوقت نفسه نظام راق جدّاً للتعبير الجماليّ، أو هي في حالات أخرى، ولدى بعض المعتقدات والديانات، نظام روحيّ ملتصق بوجدان الجماعة. وبقدر ما تحمل اللغة هذه الميزات: التعبير الوظيفيّ والتعبير الجماليّ والبعد الروحيّ، بقدر ما تحدّد علاقة التفاعل الحضاريّ بينها وبين الانسان الناطق بها. من هنا أرى أنّ الصراع الوجوديّ بين اللغات ناتج عن تمسّك كلّ لغة بخصوصيّتها إلى حدّ التقديس، في وقت يسعى فيه الانسان المعاصر المتّجه دائماً نحو التطوّر الديناميّ المتحرّك لأن يتأقلم مع أيّة لغة تسهّل عليه حريّة التعامل العمليّ البراغماتي في علاقاته وتصرّفاته وسلوكه، داخل الجماعة التي يعمل فيها ويعتاش، وينشئ نظاماً محدّداً من العلاقات الانسانيّة. وهذا ما نلاحظه بشكل عمليّ في حياتنا المعاصرة من خلال تعاملنا مع لغتنا العربيّة واللغات الأجنبيّة، وبشكل خاصّ اللغة الانكليزيّة – الأميركيّة التي أصبحت عنواناً لروحيّة هذا العصر المعولم، معرفةً واتصالات وعلاقات انسانيّة.

## ثنائيّة الفصحى والعاميّة

من المنطلق الذي تحدّثت عنه نرى أنّ العلاقة بين الفصحى والعاميّة هي علاقة صراع وافتراق، كما يبدو للناطقين بهما. بل هناك عمليّة فوضويّة ناتجة عن الخلط بين استعمال العاميّة في التداول الكلاميّ، واعتماد الفصحى في التعامل الكتابيّ والتعليميّ. بل أكثر من ذلك، فإنّ تداخل العاميّة في الفصحى في مجالات التعليم أمر معترف به في المدارس والجامعات. في الظاهر والواقع، نجد تفكّكاً كاملاً لبنية اللغة الفصحى، وقواعدها الصرفيّة والنحويّة، عندما نلجأ إلى التعبير بالعاميّة. ومن الطبيعيّ أن يقف أصحاب الفصحى معارضين أصحاب العاميّة في حقّهم بالتعبير عن أفكارهم ووجدانهم. وليس ذلك إلاّ من باب التمسّك بخصوصيّة كلّ لغة واستقلاليّتها، كما سبق وأشرت إليه. إنّ الاستمرار في هذا الصراع لن يؤدّي إلى أيّة نتيجة سوى الاستمرار في الفوضى. غير أنّ وجهة نظري تختلف. فأنا من المؤمنين بأنّ جدليّة الفصحى والعاميّة ليست بالضرورة جدليّة صراع وافتراق، بل جدليّة تكامل. فالعاميّة كما الفصحى لون من ألوان التعبير الوظيفيّ والفنيّ الجماليّ. إنّهما تشتركان في كون اللفظة المفردة من أصل جذريّ واحد. غير أنّ كلّ واحدة منهما تأخذ هذه اللفظة بطريقة تكوينيّة مختلفة عن الأخرى، فتعتمد الفصحى الصقل والضبط والتشكيل والاختيار والالتزام بقواعد قياسيّة أو سمعيّة عُرفيّة، بينما تتصرّف العاميّة بالأحرف، فتفكّكها وتعيد جمعها بما يتناسب مع التعبير الانفعاليّ أكثر ممّا تنضبط في القياس، تركيباً ولفظاً وتشكيلاً. يقول يونس الابن في يوميّات جريدة الأنوار:

**بذْيانتنا النصرانيّةْ        خالقْنا الثالوثْ الأقدسْ**

**وبْدولتنا اللبنانيّةْ        خانقْنا الثالوثْ الأنحسْ**

وهي نفسها تقرأ في الفصحى كما يلي:

**بديانتِنا النصرانيّةِ        خالقُنا الثالوثُ الأقدسُ**

**وبدولتِنا اللبنانيّةِ        خانقُنا الثالوثُ الأنحسُ**

وفي الأبيات التالية للشاعر ميشال طراد مثل آخر على ما أقصده. يقول:

**رحْ حلّفك بالغصن يا عصفورْ،**
**بالورقْ، بالفيْ، بالنبعاتْ،**

بالْزيّح جناحَك بريشةْ نورْ،
بالْمرْجَحكْ مع زِرْقة النسماتْ.

فلو أردنا صياغة هذا المقطع باللغة الفصحى لتغيّرت كليّاً هندسة التعبير، على الرّغم من أنّنا نستعمل جذور كلمات الفصحى نفسِها. كذلك لو طلبنا من الذين يتعاملون مع الفصحى بأن يقرأوا هذه الأبيات قراءة سليمة، فسيجدون أنفسهم متردّدين في اتقانها قبل الاستعداد عليها وحفظ أصولها. هذا يدفعني إلى القول بوجود لغتين مستقلّتين، وإنْ كانتا تنتميان إلى أصل بنائيّ واحد. والاقرار باستقلاليّتهما لا يعني انتقاصاً للفصحى بقدر ما يعني الاعتراف بوجود كيانين لغويين. وليس بالضرورة أن ينشأ صراع بينهما، وكأنّه صراع بين أهل البيت الواحد. بل العكس هو الصحيح: فإنّ صراعهما هو الصراع القائم بين اللغات جميعها، كما هو معروف في الحضارة. من هنا أعود إلى فكرة التكامل، على اعتبار أنّنا أمام نموذجين من التعبير الوظيفيّ والجماليّ يسعى كلّ منهما لإثبات حقّه في الوجود الحضاريّ. وفي اتقاننا لهذين النموذجين نكون قد اتقنّا لغتين، وامتلكنا ملكة التعبير بلغتين، كما يمتلك الانسان العربيّ ملكة التعبير باللغة العربيّة إلى جانب إحدى اللغات الأجنبيّة على حدّ سواء.

إنّ الحديث عن هذه الجدليّة طويل لا يستوعبه الوقت المحدّد، في مداخلاتنا. غير أنّني أخلص إلى النتيجة التالية: لو شئت أن أربط موضوع الفصحى والعاميّة بالموضوع العام لهذا المؤتمر، أقول: إنّ مشكلة اللغة العربيّة متعدّدة الجوانب، واعتماد اللغة العاميّة تكلّماً وكتابةً، إذا استمرّ من دون ضوابط، سيظلّ جانباً كبيراً من المشكلة. لذلك، علينا أن نتوصّل إلى قناعات، منها:

أوّلاً: إنّ اللغة العاميّة هي أكثر براغماتيّة من اللغة الفصحى، لأنّها جزء ملتصق بحياة الانسان اليوميّة وسرعته في التطوّر. ولعلّ هذه الصفة هي التي أكسبت اللغة الانكليزيّة الأميركيّة قوّة انتشارها لدى جميع الشعوب، بينما تعاني اللغة العربيّة الفصحى جموداً مميتاً لها ولشعبها مع تمسّك أربابها بالانضباطيّة التي لا تخرق.

ثانياً: إنّ التكلّم اليوميّ المحكيّ باللغة العاميّة ليس هو نفسه اللغة التعبيريّة الجماليّة المعتمدة عند كتّاب العاميّة وشعرائها، ذلك أنّ كلمات دخيلة ولهجات غريبة تتداخل في العاميّة المحكيّة ولا تشكّل عنصراً من عناصر تكوين العاميّة المكتوبة.

ثالثاً: إنّنا ما زلنا وسنبقى نعتمد نظاماً تعليمياً قائماً على اللغة الفصحى. وهذا لن يسمح لتلامذتنا وأجيالنا القادمة بأن تجعل اللغة العاميّة أساساً للتعبير، خصوصاً مع ضيق مجالاتها الحضاريّة واتّساع مفاهيم العولمة التي تقضي على الخصوصيّات الثقافيّة للشعوب.

المشكلة إذاً ليست محصورة هنا فحسب، أي في صراع الفصحى والعاميّة وفي الفوضى الضاربة من استعمالهما معاً، بل إنّها لدى أصحاب اللغة العربيّة نفسها، وفي قدرتهم على مقاومة تيّارات الحضارة والغزو المعولم لهم. وبالتالي، فعلى اللغة العربيّة أن تقاوم بنفسها عناصر تدميرها، معتمدة لا على خصوصيّتها الروحيّة فحسب، فذلك لا يكفي، ونحن نرى شعوباً غير عربيّة متعدّدة تعتنق الاسلام وتؤمن بالقرآن، ولكنّها لا تتكلّم العربيّة؛ بل على اللغة العربيّة أن تجدّد نفسها من داخلها باعتماد عقليّة براغماتيّة تعتنقها الشعوب العربيّة، ثمّ تنطلق بها إلى لغة منفتحة، تتطوّر في ذاتها مكتسبة العناصر الحضاريّة، ومتفاعلة معها تفاعل التكامل، وليس تفاعل صراع وافتراق.

إنّ ورشة بناء الذات اللغويّة تقتضي معرفة بكيفيّة التصدّي للمشكلات الكثيرة التي تقف في وجه اللغة العربيّة، بدءاً بفهم مرونتها واتساع مفرداتها، وتعدّد معانيها، وتباين استخداماتها، وفي كيفيّة التعامل مع لبسها وغموضها وحذفها، وتفشّي مجازها والكشف عن مضامين كنايتها وبنية جملها ونصوصها. تضاف هذه إلى المعاناة، حالة المثقّف العربيّ المقيّد والمقهور، وقد حوّل العجز اللغويّ إلى ساحة يتبارى فيها تنظيراً وتفكّهاً، مروراً بأساليب تعليم العربيّة الفصحى التي جعلت همّها تضخيم حفظ القواعد على حساب مهارات الاستخدام. كذلك الاعلام الذي يبتذل اللغة، ومثله المسرح الذي جعل اللغة مادّة للسخرية.

إنّ اعتماد سياسة جديدة للحفاظ على اللغة العربيّة تبدأ بالابتعاد عن الفولكلور الخطابيّ الذي يكثر استعماله في جميع مجالات الاصلاح العربيّ، وتنتقل إلى قناعات علميّة تمكّن العاملين في هذه المجالات من الوصول إلى حلول ايجابيّة بنّاءة؛ ولدينا الكثير الكثير من الأفكار والنظريّات الجريئة التي تحتاج إلى من يحوّلها إلى حقائق عمليّة وتطبيقيّة.

د. فوزي عطوي

# تحديث التراث

أيّها السيّدات والسادة،

بعد يوم طويل من المحاضرات والمناقشات استغرقها مؤتمركم المرصود للبحث في «مسار اللغة العربيّة»، يأتي دور بحثي أخيراً، في سياق محاور المؤتمر، فأضرع إلى اللّه عزّ وجلّ ألاّ أكون الأخير الكابي بين المتسابقين المجلّين، وجلّ طموحي أن أرشّ في الختام مسكاً، في موكب الباحثين الاجلاّء الذين رشّوا المسك قبلي، فكان لهم من شذى اللغة العربيّة ما طيّب أشذاء مداخلاتهم، وأعاد إلى القلوب طمأنينة الايمان، وإلى النفوس هدأة الرجاء بأنّ اللغة التي أنزلت بها إحدى رسالات السماء، مصونة بفضل أمثالكم من بنيها الأوفياء، من مزالق العجمة، والعافية، والركالة الممجوجة في المباني والمعاني، على حدّ سواء.

وأحسبني، في إطار الدقائق المعدودة الممنوحة لي من السادة منظّمي هذا المؤتمر، في موقع لا أحسد عليه، لأسباب جديّة أراني موجزاً لها في اثنين وحسب:

**أوّلها:** أنّني يوم أبلغت بعنوان مداخلتي في هذا المؤتمر حول «تحديث التراث» شعرت بالحرج والغبطة معاً: الحرج لكون المطلوب منّي أن أختصر البحر في قطر، وأن أكتفي من اليم بالنمّ، وأن أجمع ماء المحيط في قمقم يزدهيني منه أن يكون حقاً لمسك أطيّب به الأرجاء؛ والغبطة أيضاً، لأنّ أصدقائي، منظّمي المؤتمر، أتاحوا لي أن أقارب «التراث» من وجهة «الحداثة». فانذياح الرأي وانسياح الفكر مطواعان على شقّ القلم، أو قل على انسياب اللسان في انسكابة الوجدان.

**وثاني السببين:** أنّني إذ فوجئت باندراج كلمتي تحت محور مخصّص للّغة (سبل تطوير العربيّة وتحديثها وايصالها)، أحسست أنّ المطلوب منّي هو حصر مقاربة «الحداثة» في

نقطة وحيدة تدور حول «التراث اللغويّ»، وهو ما كنت أحسبه جزءاً من كلّ، فإذا هو الكلّ الذي يدعوني، راضياً أو رافضاً، لا فرق، إلى الوقوع في مغبّة الاجتزاء!

وبعد، فليس خافياً على أحد أنّ لفظة «التراث» لم ترد لدى القدماء إلاّ مشتقّة من مادّة «ورث». والمعاجم القديمة (لسان العرب ومختار الصماح وسواهما) لم تذكرها إلاّ مرادفة للارث والورث والميراث، وهي مصادر تدلّ على ما يرثه الانسان من مال وحسب. ولكنّ بعض اللغويين القدامى فرّقوا بين «الورث والميراث» على أساس أنّهما خاصّان بالمال، وبين الارث على أساس أنّه خاصّ بالحسب. ولعلّ لفظة «تراث» هي أقلّ المصادر استعمالاً وتناولاً عند العرب الذين جمعت منهم اللغة.

على أنّ اللغويين يلتمسون تفسيراً لحرف التاء في لفظة «تراث»، فيقولون: إنّ أصله واو، وعلى هذا يكون اللفظ، في أصله الصرفيّ، «وراث» ثمّ قلبت الواو تاء لثقلها، كما جرى على ذلك النحاة.

ونشير، هنا، إلى أنّ كلمة «تراث» وردت في القرآن الكريم مرّة واحدة فقط، إذ يقول تعالى: «كلاّ، بل لا تكرمون اليتيم ولا تحاضون على طعام المسكين وتأكلون التراث أكلاً لمّا وتحبّون المال حبًّا جمًّا، (سورة الفجر – الآية ١٧ – ٢٠) ويفسر أحد الفقهاء عبارة «تأكلون التراث أكلاً لمّا» بالجمع بين الحلال والحرام.

وأمّا كلمة «ميراث» فقد وردت مرّتين في سورة آل عمران – الآية ١٨٠، ومرّة في سورة الحديد – الآية ١٠.

ولا نكاد نعثر لكلمة «تراث» (بمعنى الموروث الفكريّ الثقافيّ) على أثر لا عند العرب القدماء، ولا في اللغات الحيّة المعاصرة: (Patrimoine, Patrimony, héritage, heritage). الأمر الذي يعني أنّ هذا المضمون الجديد الذي أعطي لهذه الكلمة، هو من نتاج أوائل القرن التاسع عشر (هامش ص ٢٥–٢٦ من كتاب «الحداثة والتراث» لعبد المجيد بوقربة – دار الطليعة – بيروت – ١٩٩٣). وممّا يؤكّد على هذه الحقيقة أنّ المعاجم الحديثة (المنجد والرائد وسواهما) تعيد «التراث» إلى مادّة «ورث»، وتعطيه معنيين: الأوّل ما يخلّفه الميت لورثته، والثاني ما ينتقل من عادات وتقاليد وعلوم وآداب وفنون ونحوها، من جيل إلى جيل فيقال: «التراث الانسانيّ» و«التراث الأدبيّ».

وأتساءل الآن: هل وفّقت، فيما عرضت عن تفاصيل «التراث»، صرفاً ونحواً، أن أجلو الاشكاليّة البالغة الصعوبة التي يراد لها حلاًّ؟

ثمّ أتساءل استطراداً: لئن يكن «التراث» يحمل في جذوره وكينونته كلّ هذا الارتباط بالماضي، و«الحداثة» تحمل بدورها، وفي جذورها وكينونتها، كلّ الارتباط بالحاضر، ناهيك باستشراف المستقبل، فكيف يتأتّى لنا أن نوقف «الماضي» عند حدود دقيقة، ثمّ نقول له: ها نحن نجذبك إلى الحاضر، وندفع بك إلى المستقبل؟ ثمّ هل بات الماضي والحاضر والمستقبل مراحل زمنيّة معروفة البدء والختام، أم إنّ موكب الزمان متّصل، فما هو حاضر الآن، سوف يغدو ماضياً في المستقبل، وما سوف يشكّل المستقبل بالنسبة إلى الحاضر الراهن، سيكون مع هذا الحاضر، مندرجاً في إطار «الماضي» مع مرور الزمان؟

ومهما يكن من أمر، فإنّ عمليّة «تحديث التراث»، ثقافيّاً أو لغويّاً، تشفّ في قناعاتنا عن الحاجة إلى إعادة تأسيس هذا التراث بصورة تجعل قضاياه ملتئمة في إطار رؤية نقديّة تنزع عنها الطابع الاشكاليّ الذي لا يسمح لها بالتفكير إلاّ من خلال منظومتين مرجعيّتين اثنتين، وأعني بهما: الأصالة والمعاصرة، فكأنّما الصراع حتميّ، أو يجب أن يكون حتمياً بينهما، وكأنّما التفاعل والتكامل مسألتان غير مطروحتين في إطار العلاقة بين الأصالة والمعاصرة، وذلك وهم يحسن بنا أن نبدّده من أذهان المثقّفين واللغويين، بوجه خاص، فلطالما اصطدمنا اصطداماً مريعاً ببعض دعاة الحداثة والعصرنة الذين يصدرون، بوعي أو بلا وعي، عن رؤية رجعيّة، ثمّ لطالما احتفينا أيّما احتفاء ببعض الذين يصنّفون في خانة الماضي، أي خانة الأصالة والتراث، وهم أكثر امتلاكاً لناحية الحداثة.

وأذهب، بعد، إلى نقطة أبعد مدىً وأعمق غوراً، فأنظر إلى عمليّة «تحديث التراث» بمنظار حضاريّ رحيب، وأحسب أنّنا لو حاولنا إيجاد مخرج سليم لوضعنا الفكريّ الراهن، لأمكننا أن نستلهم الحلّ باللجوء إلى تراث الفلسفة البراغماتيّة، ومؤدّاه أن نأخذ من تراث الأقدمين ما نستطيع تطبيقه اليوم تطبيقاً عمليّاً، فيضاف إلى الطرائق الجديدة المستحدثة... فإذا كان عند أسلافنا طريقة تفيدنا في معاشنا الراهن أخذناها، وكان ذلك هو الجانب من التراث الذي نحييه، أو قل نعمل على تحديثه. وأمّا ما لا ينفع نفعاً عمليّاً

تطبيقيّاً، فهو الذي نتركه غير آسفين (د. زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربيّ، ط ٧– دار الشروق – بيروت ١٩٨٢، ص ١٨).

ثمّ إنّني بالمنظار الحضاريّ الرحيب نفسه، أخرج من إطار التراث العربيّ، أو إذا شئتم، من إطار الحضارة العربيّة إلى الحضارة الغربيّة، وبالتالي إلى تبيّن مدى إمكانيّة التواؤم بين محصّلات الحضارتين على المستوى الفكريّ، فأشاطر رأي القائلين بأنّ الأزمة الحقيقيّة التي تعاني منها الثقافة العربيّة ليست محصورة في معرفة كم أخذنا من حضارة الغرب، وكم ينبغي أن نزيد؟ وإنّما هي: كيف نوائم بين الفكر الغربيّ، والأوروبيّ إجمالاً، الوافد إلينا، وبين تراثنا القديم، بحيث يندمج الاثنان في نظرة واحدة، دون أن يكون اندماجهما تجاوراً بين متنافرين، بل يأتي تضافراً تنسج فيه خيوط الموروث مع خيوط العصر نسج اللحمة والسدى (د. زكي نجيب محمود، المعقول واللامعقول في تراثنا الفكريّ – ط ٣ – دار الشروق – بيروت – ١٩٨١ – ص ٧).

لعلّي، بعد هذا، أشير إلى أنّ عمليّة «تحديث التراث» تستعصي على الحلّ الأحاديّ الذي لا يرى مجالاً لحلّ آخر. فإن نكن مدعوّين إلى اعتماد بداية جديدة لتأسيس وعي نهضويّ في الخطاب العربيّ المعاصر، فمشكلتنا لا تحلّ بمجرّد تحليل القديم ونقده بقصد توظيفه في بناء الحاضر، أو في الاعداد لبناء المستقبل، وإنّما المشكلة تستدعي لوناً من الاختيار العفويّ بين عدد من الحلول – البدائل التي ينطوي عليها التراث العربيّ. وأحسب أنّ هذا الاختيار العفويّ بالذات قد يكون أكثر تعبيراً عن حاجات العصر، وأكثر تلبية لمطالبه: فما رفضناه قديماً قد نقبله حديثاً، وما قبلناه قديماً قد نرفضه حديثاً، وهذا يعني أنّ كلّ الاحتمالات أمامنا متساوية، كما كانت الحال عند القدماء الذين قبلوا منها ما عبّر عن حاجات عصرهم، وبالتالي يكون الخطأ الكبير الذي نوقع أنفسنا فيه، هو التقيّد بما اختاره القدماء، بالرغم من تغيّر حاجات العصر.

وهكذا، فانّ مهمّة «تجديد التراث» ترتكز بالضرورة إلى استعادة كلّ الاحتمالات القديمة، بل إلى وضع احتمالات جديدة، واختيار أنسبها لحاجات عصرنا، إذ لا يوجد، بالنسبة إلى «الصواب والخطأ» مقياس نظريّ للحكم عليهما، بل لا يوجد إلاّ مقياس عمليّ: فالاختيار المنتج الفعّال المستجيب لمطالب العصر هو الاختيار المطلوب

(د.حسن حنفي: التراث والتجديد، موقفنا من التراث القديم، دار التنوير - بيروت، ١٩٨١ - ص ١٨).

ولنعترف، بأمانة وصدق، أنّه قد يكون البحث في التراث والتجديد مقترنين، أفضل من الحديث عنهما وكأنّهما واقعان في شبهة التناقص. إنّ التراث والتجديد، كما يرى بعض المفكّرين، يعبّران عن موقف طبيعيّ للغاية: فالماضي والحاضر كلاهما معاشان في الشعور، ووصف الشعور هو في الوقت نفسه وصف للمخزون النفسيّ المتراكم من الموروث في تفاعله مع الواقع الحاضر، اسقاطاً من الماضي، أو رؤية للحاضر.

إنّ تحليل التراث هو في الوقت نفسه، تحليل لعقليّتنا المعاصرة وبيان لأسباب معوّقاتها. وتحليل عقليّتنا المعاصرة هو، في الوقت نفسه، تحليل للتراث، لكونه مكوّناً رئيساً في عقليّتنا المعاصرة. ومن ثمّ يسهل علينا رؤية الحاضر في الماضي، ورؤية الماضي في الحاضر.

إنّ التراث والتجديد يؤسّسان معاً علماً جديداً هو وصف للحاضر، وكأنّه ماض يتحرّك، ووصف للماضي على أنّه حاضر معاش، وخصوصاً في بيئة كتلك التي نعيشها، حيث الحضارة ما زالت قيّمة، وحيث الموروث ما زال مقبولاً.

إنّ الحديث عن القديم يمكّن من رؤية العصر فيه، وكلّما أوغل الباحث في القديم وفكّ رموزه وحلّ طلاسمه، أمكنه رؤية العصر، والقضاء على المعوّقات في القديم إلى الأبد، وإبراز مواطن القوّة والأصالة لتأسيس نهضتنا العربيّة المعاصرة (المرجع نفسه، ص ١٦-١٧).

وفي يقيني، بعد هذا كلّه، أنّ دعوتنا إلى «تحديث التراث»، بما هو إعادة تأسيسه، بعيداً عن الاكتفاء بالمنظومتين المرجعيّتين اللتين أسلفت الاشارة إليهما في مطلع هذا الحديث، وأعني بهما الأصالة والمعاصرة. إنّ دعوتنا هذه ينبغي أن تحاذر الوقوع في المحظور الذي وقع فيه روّاد النهضة الأوائل، فأتاحوا لاشكاليّة المرجعيّتين المذكورتين أن تشغل كلّ ذلك الحيّز الهامّ من تاريخنا الفكريّ.

لقد كان على روّاد النهضة أن ينطلقوا ممّا كان ينبغي البدء به، أي من إعادة تأسيس التاريخ على صعيد الوعي بضرورة تحقّق للذّات العربيّة استقلالها التاريخيّ، وتعمل في

الوقت نفسه على ترتيب العلاقة بينها وبين تراثها، بحيث لا يصبح هذا التراث طرفاً ضاغطاً يزاحم الحاضر في عقر داره، ويسلبه صيرورته.

لكنّ أولئك الروّاد لم يفعلوا. ولذلك، كان من المرتقب حتماً أن يؤدّي بهم تصوّرهم إلى خيار خاطئ بين ماض دون مستقبل، وبين مستقبل دون ماض، فكانت النتيجة المنطقيّة لذلك: تعطّل مشروع النهضة، واجترار الفكر النهوضيّ للقضايا نفسها، ففاتتهم الأسباب لتحقيق التقدّم النهضويّ المنتظر (عبد المجيد بوقربة: الحداثة والتراث، دار الطليعة، بيروت ١٩٩٣، ص ٣٧–٣٨).

أيّها السيّدات والسادة،

ألتمس العذر لديكم، إن قادني الحديث الشامل عن «تحديث التراث» إلى رفض الانصياع للجزء يراد له أن يحلّ محلّ الكلّ. لكنّني واثق من قدرة اللغة العربيّة، بما هي لغة الاشتقاق والتفاعل مع سائر اللغات الحيّة، وبما هي لغة التحليل والتوليف، ولغة التنزيل الكريم، على مواكبة العصور.

إنّ اللغة العربيّة تحمل في كيان تراثها بذور الحداثة والتجدّد. لكنّ المهمّ، صوناً لكيانها، تراثاً وحداثة؛ ألاّ ننهج في مجال تطويرها وإيصالها سبيل بتّ الجذور بدعوى صعوبة بعض ألفاظها، أو بدعوى صعوبة قواعدها وأصولها، فتلك مسألة عامّة نشهدها في جميع لغات العالم. ثمّ إنّ اللغة العربيّة ليست مقتصرة على أوابد الألفاظ أو نوافلها؛ وإنّ في قواعد صرفها ونحوها ضمانة لسلامة مسارها، ولاقتدارها على التجدّد.

وفي يقيني أنّ أقلّ المطلوب منّا، في لبنان والوطن العربيّ الكبير، أن نرغّب أجيالنا الطالعة بلغتهم القوميّة إلى جانب ترغيبهم باللغات الأجنبيّة التي تستأثر، الآن، في حمل التقنيّات الحديثة، ونشرها وتعميمها.

إنّ النكوص من الفصحى إلى العاميّة، بدعوى صعوبة الفصحى، لن يزيد العاميّة جمالاً إلى جمالها، ولن يفقد الفصحى جمالاً من جمالات فصاحتها وبلاغتها وبيانها، يرفدنا بها تراث أصيل، فيتجدّد الكلم على أقلامنا وألسنتنا، سحراً وعطراً، ويتألّق في آدابنا نثراً وشعراً، ولا يضيق ذرعاً بلغة أجنبيّة أو بلهجة عاميّة.

إنّ أقباس اللغة العربيّة ستبقى مشعّة على جبين المنائر، تومئ للسارين في عتمة المتاهات: «أنْ من هنا الطريق»!

# خلاصات وتوصيات

أ. هنري زغيب



أ. هنري زغيب

# خلاصات وتوصيات

بدعوة من جامعة سيّدة اللويزة، تعاوناً مع رابطة خرِّيْجي معهد الرسل (جونيه) وأصدقاء المدرسة الرسْميَّة، انعقدت، نهار السبت ١٥ آذار، حلقة دراسيّة في موضوع "اللغة العربيّة... إلى أين: مشكلة تَعَلُّم أم مشكلة إيصال؟". بحضور الوزير جورج افرام مُمثِّلاً رئيس الجمهوريّة العماد إميل لَحّود. ومشاركة كثيفة من أساتذة اللغة العربيّة وخبراء ومهتمّين.

وبنتيجة الجلسات الثلاث، كانت حصيلة المقترحات على الشكل الآتي:

## ١- العربيّة من وجهة نظر المسؤولين التربويين

المؤسّسات التربويّة حريصة على العربيّة والمساهمة في نَهضتها. لكنّ هذه اللغة تعاني إجمالاً من مشكلة تدريسها. لذا، يجب تَحديد الداء، والعمل على استنهاض التلامذة لمواصلة رسالة لبنان الحضاريّة، واللغة العربيّة أساسٌ في هذه الحضارة. فاللغة هي الإنسان والهويّة. وهي كالكائن الحيّ تنمو وتتطوّر، ولا حياة اجتماعيّة بدون هذه اللغة والتفاعل معها. من هنا ضرورة إخراجها من متحفيّتها، وإخراجِها من سجن المصالح الخاصّة التي تتجاذبُها.

والعربيّة التي استفاقت على أيدي الروّاد اللبنانيّين، لا ندعنّها على أيدي اللبنانيّين تَموت. فلنحيّدْها عن الصراعات والنّزاعات، وإلاّ نكون أهدرنا جهد المبدعين وخسرنا تراثنا الثريّ. وهذه الحلقة الدراسيّة اليوم بداية خطوة عمليّة من برنامج طويل يعتبر اللغة العربيّة خياراً حضاريّاً في لبنان مقلع الكلمة وموردِ الفكر والتعبير.

وإذا النهضة العربيّة قامت في الروح أوّلاً، ثمّ في الآداب والصحافة. فنحن اليوم أمام تحدّيات تعليميّة وحضاريّة، تُملي علينا عصرنتها، وتسهيلها للتعبير عن العلوم والتكنولوجيا الحديثة وسط تَحوّلات العصر. من هنا ضرورة "تصنيع" الآليّات التربويّة

لاستعادة عصر اللغة الذهبيّ، فيعود لبنان اللسان العربيّ صلة الوصل في التزام حياتيّ حضاريّ، ويبقى له دوره الرسوليّ.

## ٢- العربيّة وتَحدِّيات العصر

### أ- تحدّي اللغات الأجنبيّة:

- إنّ بقاء العربيّة مرتبطٌ بما لها من قداسة وقدرة على التعبير والإبداع. ونحن منفتحون على العالم وثقافاته وعلومه وتقنيّاته، ومن عندنا كان انطلاق روح النهضة الحديثة. وانطلاقاً من قول غوته: "اللغة تصنع الناس أكثر ممّا هم يصنعونها"، نرى أنّ للإنسان ولادتين: جسديّة ولغويّة. من هنا العلاقة الخاصّة بين الإنسان ولغته التخصّصيّة (أدبيّة، حقوقيّة، فنيّة، فلسفيّة،...)، وضرورة تغذيته شبكة علاقات لغويّة أفقيّة وعموديّة مع سائر الثقافات، في اللغة الواحدة نفسها ومع سائر اللغات.

- الازدواجيّة في التعبير تحدٍّ مباشر للكاتب، فقد تتصارع لغتان في قلم واحد. والمفارقة لدى الكتّاب اللبنانيّين أنّ معظم فرنكوفونييهم لم يتقنوا العربيّة مع الفرنسيّة؛ بينما معظم أنكلوفونييهم تمكّنوا من اللغتين.

- تواجه العربيّة تحدّيين أساسيين: اللغات الأوروبيّة في الخارج، والعاميّات المحليّة في الداخل، فللعربيّ لغة محكيّة وأخرى مكتوبة بينما للأوروبيّ ثنائيّة الكلاسيكيّة والحداثة لا ثنائيّة لغتين.

- مستويات التعبير في اللغة تختلف بين المتعلّم والمثقّف والمبدع والباحث. من هنا ضرورة نقلها من الأزقّة الضيّقة إلى الجادّات الواسعة، وتبسيط قواعدها العامّة، تراكيبَ وجُمَلاً وكتاباتٍ (مصر وحّدت كتابة الهمزة على الألف المقصورة، لكنّ هذه القاعدة لم تتعمّم).

- ضرورة الترقّي بالعاميّة إلى الفصحى المتداولة، والإكثار من تعريب آداب الآخرين وفلسفاتهم (لا علومهم)، لأنّنا منتجو أدبٍ وفلسفة لا علوم، ويجب تبنّي مفردات تقنيّة أوروبيّة (عوض الإصرار على مفردات عربيّة ممجوجة: ناسوخ، حاسوب، جعة،...). من هنا قدَر العربيّة أن تذهب إلى ذاتها أو تتقهقر.

**ب- تحدّي التكنولوجيا الحديثة:**

- تواجه العربيّة اليوم تَحدّياً في تناقض المنشأ. أبعد من حرب آلة تكنولوجيّة على لغة. فتقنيّات الاتصال فرضت علاقتها باللغات الأجنبيّة (الإنكليزيّة تحديداً)، والمعاصرة فرضت إتقان الإنكليزيّة (من هنا ترجيحُ منظّمة الأونسكو أنّ لغاتٍ صائرةٌ إلى زوال، ومنها العربيّة). فبينما الإنكليزيّة سرعةٌ وبرقٌ وظيفيٌّ وعفويّة، نجد العربيّة تطويلاً وبطءاً و"مخاطبة رسميّة متكلّفة"؛ كأنّ الإنكليزيّة مفتاح المستقبل، والعربيّة عودة إلى الماضي.
- يجب تطويع الأجنبيّة لحروف عربيّة، وإيجاد "إقليم عربيّ" للإنترنت، تماماً كما رفضت الصين وروسيا استخدام الإنترنت بالحروف الإنكليزيّة.
- الإعلام سلاح معركة اللغة العربيّة لمواجهة تحدّي مستجدّات العصر.
- معالجة مشكلة ارتباط الشباب في لغتهم الأمّ في وسائل الاتصال الحديثة، بتجديد تعليم العربيّة، والإفادة من التقنيّات لصياغة التطوّر بإيجاد قاموس وتعريب المصطلحات العلميّة.

**ج- تحدّي اللغات العاميّة:**

- الدعوة إلى العاميّة بدل الفصحى بدأت مع ولهلم سبيتر (١٨٨٠)، وتجدّدت مع الإنكليزيّ وليم ولكوكس (١٨٩٣)، وظهرت في لبنان مع أنيس فريحه وسعيد عقل ويوسف الخال.
- ليس الإشكال في التعبير بين "لغات عاميّة" و"لهجات عاميّة"، بل في الازدواجيّة اللغويّة: تَسَرّب لغةٍ ثانية إلى اللغة، وانتقال اللغة إلى طور اللهجة؛ فرقعة الفصحى تضيق أمام العاميّات.
- عربيّة الكلام المحكيّ غيرُ عربيّة كتابتها، ولا مشكلة بين الفصحى والعاميّات، بل في المسافة بينهما، ولا ضير في نشوء فنٍّ قائم بذاته في العاميّة (كالشعر مثلاً)، لكنّه غير مؤهلّ للحلول مكان الفصحى.
- اللغة ابنة الحياة، من هنا ضرورة إمداد الفصحى بالجديد المتطوّر، وتغليب العقل والعلم على العاطفة. فالانتصار للفصحى لا يهمل دور العلوم والعلم الحديث. فلا صلاح للغة إلاّ بصلاح العقل.

- لجنة التربية البرلمانيّة تُهيّئ لورشةٍ وطنيّة عامّة حول تقييم المناهج والبرامج، عبر استخدام التقنيّة الحديثة، وستكون للورشة صفحة على الإنترنت لتقبّل الملاحظات من الجميع.

### ٣- صعوبات تَعَلُّم العربيّة

#### أ- اختبارات وتجارب:

- العربيّة كانت، ذات فترةٍ، لغة العلم، وباتت اليوم بحاجة إلى مجلس يرفدها بالمفردات الجديدة.
- تبسيط القواعد مدخل، إنّما من دون المسّ بجوهرها.
- صعوبات تعلّم العربيّة نوعان: تقليديّة (قواعد، تقديم،...) ومفتعلة (تَجنّباً لجهد تعليمها).
- يبدأ الطفل تعلّم العربيّة بمخزون عاميّ، تجب مؤالفته مع الفصحى المبسّطة.
- التطوّر في اللغة وتعليمها يجب ألاّ يلغي خصوصيّاتها.
- من سلبيّات سوء تدريس العربيّة: توجيه الأهالي أولادهم إلى الموادّ العلميّة.
- من سلبيّات تدريس العربيّة: هجرة الأدمغة من رسالة التعليم إلى مهن أخرى أكثر مردوداً. والتراجع في مستوى حَمَلة الإجازات التعلّميّة.
- ضرورة الخروج بلجنة متابعة لوضع الحلول.

#### ب- الوسائل التربويّة:

- وسائل الاتصال: وسائط مساعدة: موادّ، أدوات، أجهزة،...
- تطوّر مفهوم الوسائل عبر الزمن، من "وسائل إيضاح" إلى "وسائل معيّنة". ودورها الرئيس في التعلّم التعليم. عبر رفد الكتاب المدرسيّ بوسائل مرفقة سمعيّة وبصريّة لتأمين التواصل الشفويّ والكتابيّ.
- ضرورة تدريب المعلّمين ومعدّي المعلّمين والمدرّبين على الاستخدامات العلميّة، ليكونوا جاهزين للتطوّر التكنولوجيّ باستخدامها.
- المركز التربويّ يعدُّ خطّةً متكاملة بإنشاء جهاز دائم للتدريب المستمرّ.

ج- قواعد العربيّة: تأليفاً ومناهج

- المشكلة ليست في اللغة بل في إيصال اللغة، وفي المناهج. من هنا ضرورة عصرنة اللغة.
- ضياع النهج التربويّ في تعليم القواعد، فالتأليف عمليّة استنسابيّة تخضع لمعايير تجاريّة.
- المشكلة في تعليم قواعد العربيّة كأنّها لغة أجنبيّة، وفي أنّ تأليف كتب القواعد يحتاج إلى التطوير، لأنّ المؤلّفين ليسوا دائماً أصحاب اختصاص.
- ضرورة إعادة تقييم المناهج الحاليّة.

## ٤- سُبُل تطوير العربيّة وتحديثها وإيصالها

أ- عبر لغة الإعلام

- أهميّة العربيّة في بقائها إزاء انقراض لغاتٍ أخرى. وهي كانت مع الأمويّين والعبّاسيّين لغة رسميّة.
- النقيب محمّد البعلبكي يرى أنّ "اللبنانيّين عرّبوا العربيّة".
- دور الصحافيّين اللبنانيّين في نشر العربيّة عبر الصحافة، بإدخالهم مفردات على اللغة الحديثة، تماماً كما الإعلام الأميركيّ بسّط اللغة الإنكليزيّة.
- البيئة اللبنانيّة استنهضت اللغة العربيّة من بداوة الصحراء إلى النضارة والجمال.
- بعد الفتح العربيّ السياسيّ، يمكن الكلام على الفتح الإعلاميّ اللبنانيّ، خاصّةً بعد الجدل حول الروح التحرّريّة في الصحافة اللبنانيّة.
- للمعلوماتيّة لغتُها الخاصّة، فلتتناغمْ معها كلّ لغة أخرى.

ب- بين الفصحى والعاميّ:

- الصراع بين اللغات ناتج عن تمسّك كلّ لغة بخصوصيّتها بين التداول الكلاميّ والتداول الكتابيّ.
- التكلّم بالعاميّة يفكّك الفصحى. لأنّ العاميّة تفكّك الكلمات بكتابتها الأصليّة وتعيد جمعها حسب استعمالها على اللسان لا بحسب أصولها الأولى.

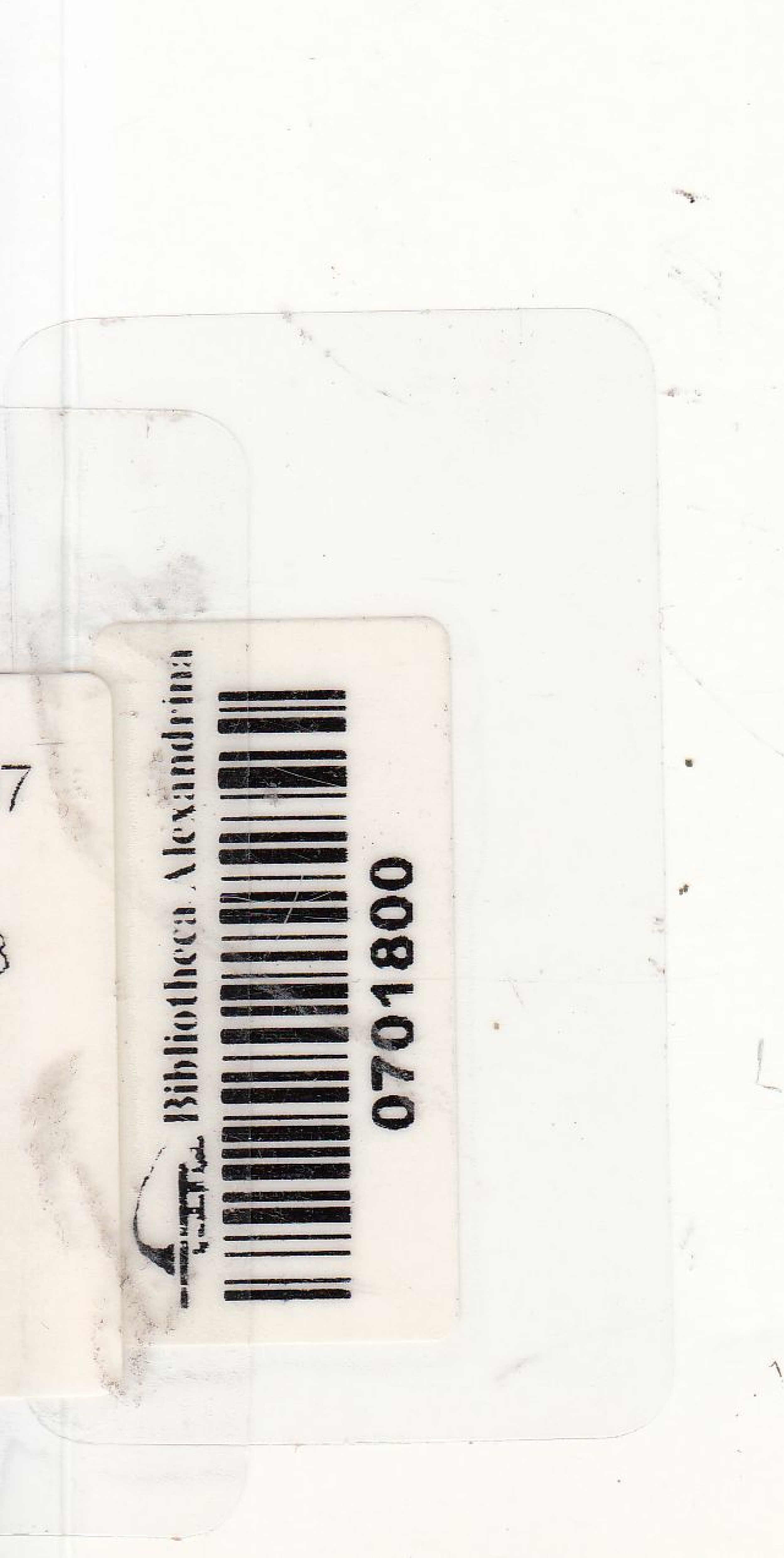
- ليس بين الفصحى والعاميّة جدليّة افتراق وصراع، بل جدليّة تكامل.
- الفصحى والعاميّة مستقلّتان ولو هما تنتميان إلى أصل بنائيّ واحد. لا صراع بينهما كصراع أهل البيت الواحد. بل هما نموذجان منفصلان كلغتين منفصلتين.
- العاميّة المحكيّة غير العاميّة المكتوبة. من هنا أنّ العاميّة أكثر براغماتيّة من الفصحى، لأنّها ملتصقة بحياة الإنسان اليوميّة وسرعته في التطوّر.
- على العربيّة الابتعاد عن الفولكلور الخطابيّ ومقاومة تدميرها بتجديد نفسها من داخلها.

ج- **حديث التراث:**

- التراث تواصلٌ براغماتيّ بين الأصالة والمعاصرة: لدى الأقدمين ما يمكن تطبيقه اليوم، مضافاً إلى الضروري المستحدث.
- تَحديث التراث لا يكون بحلّ إحادي، بل خيارٌ مستجيبٌ لِمتطلّبات العصر.
- التراث مكوّنٌ أساسيّ للعقليّة المعاصرة، لذا ليس من تناقض بين الأصالة والمعاصرة، بل تكاملٌ في إطار الموقف الثقافيّ.
- الحاضر ماضٍ يتحرّك. والماضي حاضرٌ يعاش. والعربيّة تحمل في كيانها بذور التجدّد. فهي ليست في أوابد ألفاظها، بل في حملها كينونيّاً بذور التجدّد.
- ضرورة ترغيب أولادنا بالعربيّة كترغيبنا إيّاهم باللغات الأخرى.

وفي نهاية الحلقة الدراسيّة تشكّلت لجنة متابعة لدراسة الخلاصات أعلاه وصياغة شرعةٍ خاصّة بتدريس اللغة العربيّة تحدّ من مشكلة التعلّم وتحلّ مشكلة الإيصال.

# المحتوى





ISBN 9953-418-48-9